This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

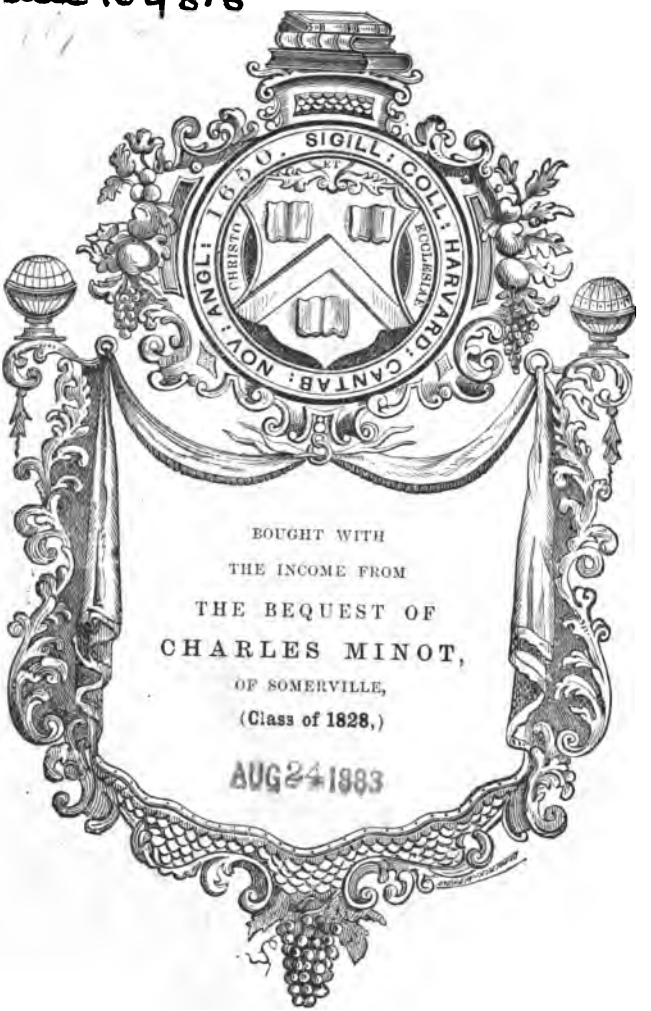
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ 1048.6



BOUGHT WITH
THE INCOME FROM
THE BEQUEST OF
CHARLES MINOT,
OF SOMERVILLE,
(Class of 1828,)

AUG 24 1883

Inhalt.

1. Lattmann (K. A.) J. Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien.

I. Reorganisation des Realschulwesens. 1873.

II. Reform der Gymnasien. 1873.

2. Lorenz, Ottokar. Ueber Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung. 1879.

Reorganisation des Realschulwesens

und

Reform der Gymnasien.

Von

(Karl August) Julius J. Lattmann, Dr.
Gymnasial-Director zu Clausthal.

I. Theil.
Reorganisation des Realschulwesens.

Göttingen.
Verlag von Vandenhoeck und Ruprecht.
1873.

Reorganisation des Realschulwesens

und

Reform der Gymnasien.

Von

(Karl August) Julius J. Lattmann, Dr.
Gymnasial-Director zu Clausthal.

I. Theil.
Reorganisation des Realschulwesens.

Göttingen.
Verlag von Vandenhoeck und Ruprecht.
1873.

~~II, 1765~~
Educ 1048.6

AUG 24 1883
Minot fund.

Die „Reorganisation des Realschulwesens" ist gegenwärtig eine so brennende praktische Frage, daß es wohl erklärlich sein wird, wenn Jemand, dessen Gedanken sich schon früher der Sache mit Interesse zugewandt haben, zu der Lösung sein Scherflein beizutragen versucht. Da aber tiefer greifende Organisationen auf der einen Seite eines Gebietes nicht stattzufinden pflegen, ohne auch die andere Seite desselben irgendwie zu afficieren, so erscheint es mir zeitgemäß, die Frage, ob nicht auch die Gymnasien gleichzeitig einer Reform bedürfen, mit in Betracht zu ziehen. Daß eine solche, abgesehen von den äußerlichen Einflüssen unsers gegenwärtigen Lebens, auch vermittelst einer inneren Entwickelung in Folge der Fortschritte der neueren Sprachwissenschaft sich vollziehen muß und früher oder später vollziehen wird, habe ich bereits 1871 in dem Programme des hiesigen Gymnasiums nachzuweisen gesucht. („Die durch die neuere Sprachwissenschaft herbeigeführte Reform des Elementarunterrichts in den alten Sprachen." Zweiter Abdruck 1872, im Verlage von Vandenhoeck und Ruprecht in Göttingen.) Die gleichzeitige Behandlung beider Fragen*) wird hoffentlich in dem Leser die Voraussetzung erwecken, daß ich mich um ein unbefangenes, objectives Urtheil nach beiden Seiten hin bemüht habe. Ich habe dasselbe nicht sowohl auf allgemeine theoretische Sätze der Pädagogik, als vielmehr auf eine kritische Betrachtung der historischen Entwicklung unsers höheren Schulwesens gestützt. Das übersichtlichste und zuverlässigste Material dazu bietet bekanntlich das Werk des Geh. Ober-Regierungsrathes Dr. Wiese „Das höhere Schulwesen in Preußen", aus welchem fast alle Anführungen entnommen sind; genauerer Angaben der Citate schien es nicht zu bedürfen, da sich die Stellen erforderlichen Falls leicht auffinden lassen.

*) Der zweite Theil, Reform des Gymnasiums, wird in wenigen Monaten nachfolgen.

I.

Reorganisation der Realschulen.

Als das allgemein treibende Motiv der Bewegungen auf dem Gebiete des Schulwesens seit etwa einem Jahrhunderte wird man bezeichnen können das Streben, die Schule zu differenziren. Bis dahin standen bekanntlich nur das Gymnasium (die „Lateinische Schule") und die Volksschule nebeneinander, aber in kleineren Städten waren selbst diese beiden gewöhnlich verschmolzen und erst nach und nach vollzog sich ihre Trennung. Aber auch da noch galt das Gymnasium als die Schule für alle, welche eine über die Volksschule hinausgehende Schulbildung gewinnen wollten. Zwischen beide tritt nun seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts die „Realschule" oder „Bürgerschule" und zwar im entschiedenen Gegensatze gegen das eine „humane" d. h. höhere allgemeine Bildung gebende Gymnasium als die „unmittelbar für das praktische Leben vorbildende" Schule. Da der Staat für die Schulen dieser Art kein Interesse zeigte, so blieb ihre Gründung den Communen oder Privaten überlassen, und waren sie demzufolge fast ganz abhängig von den „Forderungen des Publikums." Allein in dem eigenen Lehrerstande dieser Schulen bildete sich immer mehr die Ueberzeugung, daß jene principielle Grundlage einer „Bildung für das praktische Leben", wofern die Schule nicht etwa als Fachschule einem einzelnen Stande ausschließlich, sondern der Gesammtheit dienen solle, streng durchzuführen unmöglich sei, andererseits auch die Wirkungen, welche man unter allen Umständen von einer Schule erwarten müsse, damit verfehlt

würden. Man wandte sich deshalb von jenem Extreme ab und setzte der Realschule das Ziel, allerdings für das Leben, aber doch vermittelst einer der allgemeinen Bildung des höheren Bürgerstandes entsprechenden Schulbildung vorzubereiten. Dieser Schritt, für welchen bekanntlich besonders die „Pädagogische Revüe" so tapfer gekämpft hat, kennzeichnete sich durch den mit Vorliebe gebrauchten Namen „Bürgerschule" im Gegensatze gegen die materialistische „Realschule". Man rückte also insofern dem alten Gymnasium wieder näher, als diese neuen Realschulen gleichfalls Schulen der allgemeinen Bildung sein sollten. An dem Unterschiede aber wurde als einem ganz selbstverständlichen festgehalten, daß die Real- oder Bürgerschule ihren Cursus mindestens zwei Jahre früher als das Gymnasium abzuschließen habe; ja die damaligen Schulprogramme sind voll von Auseinandersetzungen, durch welche die Eltern bewogen werden sollen, ihre Söhne nicht schon im 14. oder 15. Lebensjahre von der Schule zu nehmen, sondern sie bis zum 16. oder 17. Jahre dieselbe besuchen und mit einer über die unmittelbarsten praktischen Bedürfnisse hinausgehenden allgemeinen Bildung ausstatten zu lassen.

Diesen Bestrebungen der Pädagogen kam dann auch der Staat zu Hülfe. „Die erste bestimmte Grundlage, welche die Organisation der Realschulen durch das Unterrichtsministerium erhielt, war die „Vorläufige Instruction über die an den höheren Bürgerschulen und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832." „Als Zweck der Prüfungen wird angegeben: Denjenigen Jünglingen, welche den Unterricht in einer vollständigen höheren Bürger- oder Realschule genossen haben, die bisher an den Besuch der oberen Classen der Gymnasien geknüpften Berechtigungen zum Eintritt in den einjährigen freiwilligen Militairdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaux der Provinzialbehörden zuzusichern. [Die übrigen Zwecke sind hier von weniger Bedeutung.] . . . Die Zulassung zur Prüfung erfolgt nach mindestens einjährigem Besuche der ersten Classe."

Daraus geht hervor, daß die damaligen „Höheren Bürger-

schulen" den gegenwärtigen ebenso genannten insofern entsprachen, als ihre erste Classe der Secunda eines Gymnasiums ungefähr gleich geachtet wurde. Dies ist also der Standpunkt der „Realschule", wie ihn das reale Bedürfnis des Lebens und die noch unbefangene, aus dem Wesen der Sache selbst entwickelte Ansicht der Pädagogen herausgebildet hatte; so fand die Regierung dieselben vor, als sie die erste Hand an ihre Organisation legte, um sie zu dem Staate in ein bestimmtes Verhältnis zu setzen, und zwar findet sie sich mit dem Standpunkte der besseren Höheren Bürgerschulen offenbar im wesentlichen befriedigt und sucht ihnen nur einen festeren, gleichmäßigen Halt zu geben. Sehr beachtenswerth ist es, daß alle Berechtigungen — wenn nicht ganz, doch nahezu auf dieselbe Stufe gelegt und, was ganz besonders wichtig ist, nach dem eigenen Standpunkte der Höheren Bürgerschule normirt waren. Es wurde also ein frei und naturgemäß entwickelter Organismus von der Regierung acceptirt, sein Bestand gesichert, seine weitere Verbreitung und auch seine innerliche Entwicklung gefördert, aber in seinem Wesen wurde er nicht turbirt.

Es ist sehr zu bedauern, daß diese gesunde und sachgemäße Gestaltung der Realschule damals in der Gesammtheit des Lehrerstandes der höheren Schulen nicht die verdiente Anerkennung und Unterstützung gefunden hat; namentlich trifft die Gymnasiallehrer der Vorwurf, daß sie in einer einseitigen, beschränkten Auffassung der höheren Bildung die Bedeutung der höheren Bürger- oder Realschulen verkannt und, wenn auch nach vermeintlich guter persönlicher Ueberzeugung, dahin gewirkt haben, das Ansehn jener neuen Schulen zu discreditiren. Ein hochachtbarer Gymnasialdirector, dem gegenüber ich die Nothwendigkeit einer sehr ausgedehnten und selbstständigen Entwicklung der Realschulen vertheidigte, äußerte, diese Schulen seien nur eine Verirrung der Zeit, von der man bald zurückkommen werde. Und wenn Ansichten dieser Art von Andern öffentlich und heftiger ausgesprochen wurden, so ist es nicht zu verwundern, daß die Gymnasien der Misgunst gegen die jüngere Schwester beschuldigt wurden. In dieser Stimmung entbrannte nun der

Streit der „Humaniſten“ und „Realiſten“. Wie von den Philologen in einſeitiger Weiſe die alten Sprachen als das einzige wahre höhere Bildungsmittel hingeſtellt wurden, ſo ſtellten die Reallehrer den principiellen Satz auf, daß die modernen Bildungselemente mindeſtens gleichen Werth hätten. Dieſer Satz führte dann zu dem Verlangen der Gleichſtellung, „Coordination“ beider Anſtalten, und demnach zu dem „Realgymnaſium“, während bis dahin ein Zurückſtehn der Real- oder höheren Bürgerſchule um eine Claſſe hinter dem Gymnaſium als eine ganz ſelbſtverſtändliche Sache angeſehn war. Es iſt eine ſehr gewöhnliche Erſcheinung, daß man, ſobald eine Frage ſich zu einem Principienſtreite zuſchärft, in der Meinung, aus dem Principe ſelbſt Alles ableiten und danach conſtruiren zu können und zu müſſen, den praktiſchen, realen Boden unter den Füßen verliert. So ging es auch mit der Realſchule. Während man bis dahin in dem Bildungsbedürfniſſe des bemittelten oder höheren Bürgerſtandes (dem man mit Fug und Recht das allgemeine Bildungsbedürfnis der nicht ſtudirenden Beamtenkategorien gleichſtellte) einen realen Anhalt für das den Realſchulen zu ſteckende Ziel hatte, wurde nun daſſelbe aus einem ganz allgemeinen Principe heraus theoretiſch conſtruirt; da aber die bloße Theorie unfähig iſt, praktiſche Geſtaltungen aus ſich heraus zu ſchaffen, ſo half man ſich damit — und das Princip ſelbſt ſchien das zu verlangen — daß man nach der vorliegenden Schablone des humaniſtiſchen Gymnaſiums ein realiſtiſches zurechtſchnitt.

Bevor wir jedoch die hiſtoriſche Entwicklung der Realſchule weiter verfolgen, wollen wir hier eine allgemeinere Betrachtung einſchieben. Man muß fragen: Wie iſt es denn gekommen, daß jenes beſonders in den vierziger Jahren ausgebildete Theorem des Realgymnaſiums eine ſo ausgedehnte und feſte Realiſation gefunden hat? Es geſchah weſentlich durch die Unterſtützung des Staates, welcher in den geſteigerten Anforderungen an ſeine techniſchen Beamten im Bau-, Berg- und Forſtfache jenen Anſtalten allerdings einen praktiſchen Anhalt darbot. Allein dieſes Bedürfnis würde wahrſcheinlich auf einen anderen Weg der Befriedigung geführt haben, wenn ſich nicht das theoretiſche

Gebilde des Realgymnasiums aufgedrängt hätte, welches den Wünschen des Staates entgegenzukommen schien. Gleichwohl würde das „Realgymnasium" schwerlich so schnell emporgekommen sein, wenn es nicht neben jener äußeren auch eine andere, scheinbar sehr gute innere Stütze gehabt hätte. Diese besteht darin, daß die „Realisten" im Principe Recht haben. Denn es ist nicht zu bezweifeln und kann nur von einer gewissen Beschränktheit geleugnet werden, daß in dem Gesammtbegriffe unserer jetzigen allgemeinen Bildung die modernen Culturelemente mindestens den gleichen Umfang und die gleiche Bedeutung einnehmen, wie die antiken oder historischen. Es ist ferner nicht in Abrede zu stellen, daß heutiges Tages kein Mensch mehr im Stande ist, den gesammten Kreis der allgemeinen Bildung zu umfassen; vielmehr müssen wir uns begnügen, neben einem gewissen Ueberblicke über das Ganze eine Seite desselben tiefer zu erfassen, und es ist richtig, als diese zwei wesentlichen Seiten die antike (historische) und moderne zu sondern. Hierauf führt sich die Berechtigung der Sonderung des Gymnasiums und der Realschule zurück, und darauf gründet sich der gleiche Werth beider für unser Culturleben. Aber trotzdem ist es ein pädagogischer Fehler, beide Anstalten in ihrer ganzen Construction äußerlich zu parallelisiren. Dieser Fehler beruht auf einer sehr verbreiteten Verwechselung von „allgemeiner Bildung" und „Schulbildung". Indem man nämlich darüber streitet, ob Gymnasium oder Realschule die wahre allgemeine Bildung gebe oder auch beiden diese Aufgabe stellt, vergißt man, daß überhaupt keine Schule „die allgemeine Bildung gibt"; eine jede gibt vielmehr nur die Grundlagen zu derselben. Die Vollendung derselben in dem Individuum wird erst von diesem selbst durch seine weitere Ausbildung gewonnen. Denn obgleich man theoretisch allgemeine Bildung und Fachbildung unterscheidet, so ist doch nicht zu übersehen, daß jedes Fachstudium auch ein bedeutendes Maß allgemein bildender Potenzen in sich trägt. Und ist nicht dann das Leben selbst sowohl für den Studirten als den Nichtstudirten von ganz außerordentlichem Einflusse für seine allgemeine Bildung? Allerdings bedarf es für einen jeden eines gewissen Maßes von grundlegender Schul-

bildung, nicht nur um ein Fachstudium zu treiben, sondern auch um aus dem Leben heraus die bildenden Culturelemente an sich heranzuziehen und in sich zu verarbeiten. Aber ich meine, es läge auf der Hand, daß jene Grundlage der Schulbildung, wenn auch sicherlich eine an sich genügende, doch nicht unter allen Umständen eine mit gleicher Elle gemessene zu sein braucht. Derjenige, welcher sich einmal dafür entschieden hat, vorzugsweise von Seiten der modernen Culturelemente seine Bildung zu treiben, wird, weil er für die Weiterentwicklung auf seiner Bahn in seinem Fachstudium oder in seinem Leben unmittelbare Anregungen genug findet, wofern er dieselben nur auf sich wirken lassen will, einer verhältnismäßig engeren Grundlage der Schulbildung bedürfen, als derjenige, welcher vorzugsweise die nicht mehr so unmittelbar wirkenden historischen Elemente unsrer Cultur in sich aufnehmen und gleichsam von diesem in ihm ruhenden Schatze in seinem Lebensberufe herausgeben soll. Prüft man aber, was beide, unter Voraussetzung gleichen Strebens, aus sich als Männer gemacht haben oder machen können, nach seinem geistigen und sittlichen Werthe in Beziehung auf den Gesammtbegriff der allgemeinen Bildung, so wird man die Wage im Gleichgewicht finden. Das ist allerdings nicht zu leugnen, daß einige wenige hochbegabte oder rastlos strebsame Geister, welche mit dem Schatze der historischen oder antiken Bildungselemente nun auch in die modernen weit hineindringen, über alle, aber nicht bloß die Nichtstudirten, sondern auch über die Studirten hoch emporragen. Denn vergessen wir nicht, daß es unter denen, welche hohe Schulen und Universitäten durchgemacht haben, eine nicht geringe Zahl solcher gibt, welche auf einem sehr beschränkten Kreise der allgemeinen Bildung stehen bleiben. Hiernach wird man erkennen, wie verkehrt es ist, die Bedeutung der Schulen äußerlich nach der Zahl der Classen zu messen, und zu meinen, die Realschule müsse auch 6 Classen haben mit entsprechender Prima, um dem Gymnasium gleich zu stehen. Daß letzteres die Fundamente der Bildung weiter oder tiefer legt als jene, ist ganz unleugbar aber nicht auf die Fundamente an sich kommt es an, sondern darauf, was auf denselben erbaut wird.

Diese allgemeinen Sätze glaubte ich zweckmäßig vorauszuschicken, um bei der weiteren historischen Betrachtung meinen kritischen Maßstab im voraus darzulegen.

Die Anerkennung der Bedeutung der Realschulen wurde sehr gefördert durch die Ereignisse des Jahres 1848. Der damaligen Strömung nachgebend beriefen die Regierungen Versammlungen gewählter Deputirter des Lehrerstandes zu Berathungen über die Angelegenheiten der Schule, unter denen die Stellung der Realschulen der wichtigste Punkt war. Eine solche Versammlung war im October 1848 auch in Hannover. Das damalige Ober-Schulcollegium brachte derselben den Plan eines sog. „Gesammtgymnasiums" entgegen, d. h. im wesentlichen nichts anderes als ein Gymnasium mit angehängten Realklassen. Der Plan wurde von der Majorität der Versammlung verworfen und die möglichste Trennung beider Anstalten und Verselbständigung der Realschule im Principe als das Richtige erklärt. Anders entschied sich die 1849 im April berufene Conferenz der Preußischen Lehrer in Berlin. Ihr wesentlichstes Resultat war, daß sie einen gemeinschaftlichen ganz gleichen Unterbau beider Schulen in den unteren drei Classen aufstellte und darauf in einer Bifurcation das „Obergymnasium" und das „Realgymnasium" errichtete. Trotz der so eingehenden und sorgfältigen fünfwöchentlichen Verhandlungen „hat die Conferenz einen unmittelbaren praktischen Erfolg nicht gehabt". Ja ihr mit künstlichen „Compromissen" zu Stande gebrachtes Gebäude fand auch den Beifall der Fachgenossen nicht. Mützel erklärte bald darauf in seiner Zeitschrift, es sei „beiden Schulen Gewalt angethan", und während von den Gymnasiallehrern ihren Deputirten der Vorwurf gemacht wurde, daß sie durch zu weit gehende Concessionen das eigenthümliche Wesen der Gymnasien preisgegeben hätten, schrieb ein College von einer Realschule an Scheibert, damals den hauptsächlichen Vertreter derselben: Da habt ihr euch von den Gymnasiallehrern tüchtig übers Ohr hauen lassen.

Indem nun jene Conferenz auf einem gleichen Unterbaue Obergymnasium und Realgymnasium in je 3 Classen mit gleichen Cursen aufbaute, war theoretisch die vollständige

Coordination vollzogen, aber sehr beachtenswerth ist es, daß dies zu einem guten Theile auf Kosten des Gymnasiums geschah; denn nicht nur wurde das Lateinische in dem gemeinschaftlichen Unterbaue auf je 6 Stunden beschränkt und das Griechische nach Tertia, das Französische hingegen nach Quinta gewiesen, sondern es wurde auch der Gesammtcurs des Gymnasiums noch dadurch um ein Jahr verkürzt, daß man der Tertia einen einjährigen Cursus bestimmte. Gleichwohl scheint damals die Realschule immer noch wenigstens eine halbe Stufe niedriger gestanden zu haben, als das Gymnasium; denn als sie von der Regierung betreffs der Coordination beim Worte genommen wurde, erhob sich ein gewaltiges Geschrei.

„Von wesentlichem Einfluß auf die fernere Entwicklung des Realschulwesens waren nämlich Bestimmungen über die für das Staats-Bau- und Bergfach erforderliche Schulbildung. Bis 1849 genügte für die Zulassung zur Bauschule das für das Geometerexamen festgesetzte Maß von Kenntnissen; es mußte das Zeugnis der Reife für die I. eines Gymnasiums oder ein Abiturientenzeugnis der Reife von einer Realschule beigebracht werden. Bei der neuen Organisation der Bauakademie bestimmte der Minister für Handel, Gewerbe u. öffentliche Arbeiten in der Bekanntmachung vom 1. August 1849 [also kurz nach jener Conferenz], daß forthin nur die Reifezeugnisse derjenigen Realschulen für den Eintritt in die Akademie gültig sein sollten, welche einen dazu hinlänglichen Grad von Schulbildung gewährten, und die er nach Communication mit dem Unterrichtsminister namhaft machen werde. Durch Verfügung des letzteren vom 27. Mai 1850 wurde sodann bestimmt, daß das Recht der Entlassung zur Bauakademie nur denjenigen Real- und höheren Bürgerschulen — [Von jetzt an steht „Realschule" *vor* der „höheren Bürgerschule", früher umgekehrt] — zustehen solle, welche außer der etwa bestehenden Vorschule 6 gesonderte Classen und in den beiden oberen einen je *zweijährigen* Cursus hätten." — Man hätte nun meinen sollen, daß diese officielle Anerkennung des von der Deputirten-Conferenz aufgestellten „Realgymnasiums" von den Reallehrern mit der größten Freude aufgenommen wäre; allein *Scheibert*, der damalige Redacteur der Päda-

gogiſchen Revüe, erklärte: Wenn dieſer Verordnung nicht ähnliche Beſtimmungen für andere Gebiete folgten, ſo gefährde ſie die Realgymnaſien und ſei für die eigentlichen höheren Bürgerſchulen der Todesſtoß. Das Realgymnaſium werde dahin gedrängt, einen relativen Abſchluß nach der Secunda zu verlegen und ſo in ſich eine höhere Bürgerſchule zu vollenden, darüber aber eine Prima zu haben. — Nicht leicht iſt eine Prophezeihung ſo klar ausgeſprochen und ſo vollſtändig in Erfüllung gegangen. — Man erkennt aus jenem Urtheile recht deutlich, daß die Realſchule damals, als ſie noch eine naturwüchſige war, ein klares Bewußtſein davon hatte, daß ſie durch eine ernſtliche Coordination ihrer äußeren Form mit dem Gymnaſium aus der ihrem wahren Weſen entſprechenden Entwicklung herausgeriſſen werde. Man erinnerte ſich damals noch, daß die Stimmung des Publikums nur mit Mühe dafür gewonnen war, die höhere Bürgerſchule oder Realſchule bis zum 16. oder 17. Lebensjahre fortzuführen. Gleichwohl glaubten die Theoretiker im Vertrauen auf den helfenden Arm des Staates es wagen zu dürfen, noch ein weiteres Jahr dazuzuſetzen — mehr hielten auch ſie nicht für möglich — und zwar nicht etwa weil ein ſoviel weiter gehendes Bildungsbedürfnis ſich geltend gemacht hätte, ſondern um dem Theoreme der „Coordination" möglichſt nahe zu kommen; um ſie ganz zu erreichen, ſollte das Gymnaſium um einen Jahrescurſus hinuntergezogen werden.

Um dieſe Theoreme der Pädagogen kümmerte ſich die Regierung allerdings wenig. Aber gleichwohl wurde das gewünſchte „Realgymnaſium" — zum eigenen Schrecken der damaligen Reallehrer — nicht ſowohl vom Unterrichtsminiſter, als vom Handelsminiſter geſchaffen. Denn jene Bekanntmachung vom 1. Aug. 1849 und die folgende Verfügung vom 27. Mai 1850 ſind die Fundamente, auf welchen unſre jetzige Realſchule I. Ord. errichtet iſt. Wenn nun die Natur eines Dinges ſehr weſentlich durch die Tendenzen, aus welchen es geſchaffen iſt, beſtimmt wird, ſo iſt die Motivirung, welche von dem Miniſter ſeiner Verfügung hinzugefügt war, im höchſten Grade charakteriſtiſch. Es heißt: „weil die Schüler einen angemeſſenen Zeitraum dazu

verwandt haben müßten, um die für das Studium des Baufachs erforderlichen Kenntniſſe zu ihrem dauernden Eigenthum zu machen." Freilich fügt er hinzu: „und in ihrer geiſtigen Entwicklung und Geſammtbildung ſo weit vorzuſchreiten, daß ſie fähig würden, die wiſſenſchaftlichen Vorträge der Bauakademie mit Erfolg zu benutzen", allein an erſter Stelle handelt es ſich doch um „die für das Studium des Baufachs erforderlichen **Kenntniſſe** als ein dauerndes Eigenthum". Es iſt klar, von Seiten des Handelsminiſters wurde die Realſchule nicht blos als eine Schule allgemeiner Bildung angeſehn, ſondern vorzugsweiſe als eine ſpecifiſche Vorbereitungsſchule für ein beſonderes Fach. Daher denn auch die Ablehnung des Namens „Realgymnaſium" und Rückführung des Namens „Realſchule". Da nun aber andererſeits von dem Unterrichtsminiſter beſtimmt wurde, daß die Realſchule „keine Fachſchule" ſein ſolle, ſo iſt damit den Realſchulen — zunächſt denen der I. Ord., welche jedoch auf die übrigen eine mehr oder weniger maßgebende Rückwirkung üben — ein zwitterhafter Charakter aufgedrückt, der ſie zu einer innerlich einheitlichen Geſtaltung nicht kommen läßt.

„Bis dahin hatten ſich nur einige Realſchulen (18) befähigt gezeigt, das verlangte Ziel mit ihren Schülern zu erreichen." Aber die Macht des Staates iſt groß. „Die meiſten Communen waren bemüht, ihren Realſchulen die geforderte Erweiterung zu geben." Und nachdem man ſich vom erſten Schrecken erholt hatte, gingen auch die Lehrer der Realſchule eifrig auf die höher geſpannte Ausbildung ihres „Realgymnaſiums" ein. Allein dieſer ſchnelle Aufſchwung der Realſchulen erfuhr bald darauf eine bittere Unterbrechung. „Durch Verfügung des Handelsminiſters vom 18. März 1855 wurde den Realſchulen das Recht der Entlaſſung zur Bauakademie entzogen und ausſchließlich den Gymnaſien vorbehalten." Alſo derſelbe Hebel, welcher ſie eben erſt mit Gewalt in die Höhe getrieben hatte, wurde ihnen unter den Füßen weggezogen. Ja noch mehr! auch von ihren älteren Berechtigungen ſollten ſie einige einbüßen. „Zum Bergfach waren nach Erlaß der Inſtruction vom 8. März 1832 auch Realſchul-Abiturienten zugelaſſen worden"

(also selbst bei der ursprünglichen Form der höheren Bürgerschule. Jetzt, nach der Erhebung zum Realgymnasium) „bestimmte der Handelsminister durch Verfügung vom 3. März 1856, daß Realschulabiturienten zwar noch zur Elevenprüfung im Bergfach, nicht aber zur Referendar- und Assessorenprüfung zugelassen werden sollten. Es sollte auch hiebei für die höheren Aemter die schulwissenschaftliche Vorbildung durch ein Gymnasial-Abiturientenzeugnis documentirt werden." Ferner: „Unter dem 1. März 1857 erließ der Handelsminister ein revidirtes Reglement, worin bestimmt wurde, daß nur denjenigen jungen Männern, welche ein Gymnasialzeugnis der Reife erworben hätten, schon ein Jahr nach ihrem Eintritt in den Postdienst eine Diätenremuneration gegeben und die Vorbereitungszeit von 3 Jahren auf 1 Jahr abgekürzt werden dürfe, während sonst Jeder mindestens 3 Jahr unentgeltlich dienen müsse". Gleichzeitig erfolgten die das Gymnasium betreffenden Verfügungen v. 7. u. 12. Juli 1856, durch welche jenes in seiner herkömmlichen, nur der Coordination mit dem Realgymnasium zu Liebe beeinträchtigten Form wieder restaurirt oder befestigt wurde. Dieser Act des Ministeriums Raumer ist von Seiten der Gymnasien dankbarst anzuerkennen. Das Unrecht desselben lag nur darin, daß er zum Theil auf Kosten der Realschulen geschah. „Diese Einschränkung der der Realschule früher zugestandenen Berechtigungen veranlaßte häufige Vorstellungen der städtischen Patronate und sonst Betheiligten an die Ministerien, so wie zahlreiche Petitionen an beide Häuser des Landtages, welcher in der Session von 1859 die Sache zum Gegenstande eingehender Verhandlungen machte." Der Erfolg derselben ist bekanntlich die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1859. Durch dieselbe wurden die Realschulen bestimmter classificirt in „Realschule I. Ord. und II. Ord." und „Höhere Bürgerschulen", ihnen aber „die gemeinsame Bestimmung festgestellt, eine allgemein wissenschaftliche Vorbereitung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind". Mit dieser Bestimmung stand die Regierung durchaus auf dem ursprünglichen Boden, aus welchem die Realschulen erwachsen sind, und wurde dieselbe

von den Reallehrern auch im ganzen unbeanſtandet acceptirt. Allein daneben hielt man auch das von der Conferenz von 1849 aufgeſtellte Princip der „Coordination“ feſt, mußte aber, da es jetzt neben dem reſtaurirten Gymnaſium durchgeführt wurde, der alten, urſprünglichen höheren Bürger- oder Realſchule noch ein zweites Jahr aufſetzen. So hat alſo die Regierung die Wünſche der Reallehrer noch übertroffen, um ſo mehr, da ſie dieſe ſo hoch erhobene Anſtalt der Realſchule I. Ord. zu der für alle übrigen Realſchulen maßgebenden Norm machte und ſie vor dieſen in der Ertheilung von Berechtigungen bevorzugte. Trotzdem befindet ſich dieſe am meiſten begünſtigte Form der Realſchulen in einem unbefriedigten Zuſtande und „ringt immer noch nach feſter Geſtaltung“. Nicht ſelten hat man die Schuld davon, wenigſtens einem Haupttheile nach, auf die Regierung geſchoben, welche trotz alledem die Realſchulen weniger begünſtige als die Gymnaſien. Dieſer Vorwurf aber iſt, wenn man ſich nur erinnert, daß der leitende Grundſatz der Regierung — nämlich die Realſchulen ſollten „eine allgemeine wiſſenſchaftliche Vorbereitung zu denjenigen Berufsarten gewähren, für welche Univerſitätsſtudien nicht erforderlich ſind“ — mit dem eigenſten Principe der Realſchulen, aus dem ſie hervorgegangen ſind, übereinſtimmt, ein ungerechtfertigter, vielmehr muß man anerkennen, daß die Regierung ſeit 1859 auf das ernſtlichſte bemüht geweſen iſt, den Realſchulen geſetzlich volle Gerechtigkeit zu gewähren. Gleichwohl ſcheint es, als ob die Realſchulen in der Praxis der Verwaltung, in der Förderung ihrer Neugründungen, in der Schätzung der ihnen zugeſprochenen Berechtigungen ſich nicht der „angenehmen Temperatur“ in höheren Regionen erfreuen, wie die Gymnaſien. Da man eine ſolche zu vermuthende Stimmung aber doch nicht wohl auf jenes beſchränkte Vorurtheil zurückführen darf, welches ſich immer noch nicht ſelten bei philologiſchen Gymnaſiallehrern antrifft, ſo möchte jene Erſcheinung vielmehr daraus zu erklären ſein, daß man mehr oder weniger klar das Bewußtſein hat, daß man ſich in der Conſtituirung der Realſchulen auf eine ſchiefe Bahn hat leiten laſſen. Ja, wenn man die hiſtoriſche Darſtellung in dem 2. Bande des „Höheren Schul-

wesens" von Geh. Ober-Regierungsrath Wiese liest und die gelegentlich eingefügte Kritik beachtet, so kann man sich des Gedankens nicht erwehren, daß die persönliche Ansicht jenes Herrn als Pädagogen mit der Entwicklung des Realschulwesens eigentlich nicht zufrieden ist. Das Verfehlte in der Realschule I. Ord. kann kaum treffender bezeichnet werden, als mit seinen eigenen Worten. „Es ist eine nur zu oft übersehene Thatsache, sagt er, daß die Realschule viel weniger, als die Gymnasien, in dem Proceß einer ruhigen Entwicklung von innen heraus geworden sind, was sie sind, und daß zu ihrer dermaligen Einrichtung von außen kommende Forderungen wesentlich mitgewirkt haben. Dazu gehörten vornehmlich die von den betreffenden Ressortministern seit 1842 erlassenen Bestimmungen über die Zulassung zur Königl. Bauakademie u. s. w. Die Unterrichts- und Pr.-Ordnung vom 6. Oct. 1859 mußte, um den Realschulen ihre Stellung neben den Gymnasien zu sichern — [das war eben das leidenschaftlich verfochtene Theorem der Real-Pädagogiker] — bei denen erster Ordnung diese Forderungen berücksichtigen". Ferner: „Die Communen setzten eine Ehre darein, eine Realschule I. Ord. zu besitzen. Doch die Erfahrung konnte nicht ausbleiben und liegt jetzt vor Augen, daß manche Commüne in der Zeit eines gewissen Enthusiasmus für Realschulen durch den Beschluß, eine solche I. Ord. herzustellen, das den besonderen localen Verhältnissen Angemessene nicht gethan hat. Daß die obersten Classen, besonders die Prima, bei vielen schwach besucht ist, und immer nur wenige Schüler und in größerem Misverhältnisse zur Gesammtzahl, als es bei den Gymnasien der Fall ist, sich der Maturitätsprüfung unterziehen, ist nicht zu verwundern. Die Zahl der Schüler, für welche es von Werth ist, das Ziel einer vollständigen Realschule und die damit verbundenen Berechtigungen zu erreichen, kann nach den Verhältnissen der meisten immer nur eine geringe sein."

Wie richtig diese Urtheile sind, zeigt eine statistische Zusammenstellung der Realschule I. Ord. und der Gymnasien

nach einem vierjährigen Durchschnitte von Ostern 1868 bis Ostern 1872.*)

Schüler der	Es besuchen die Prima			Machen Maturitäts-Examen.	
	% der Gesammtzahl	% der Sexta	% der Secunda	% der Gesammtzahl	% der Prima
R. I. O. 13	4 1/4	13 1/4	29	4/5	16
Gymn. 28	9 1/2	27	60	4	42

Aus diesen Zahlen geht hervor, daß wenn schon die Primen der Gymnasien als kostspielige Institute erscheinen, die Aufwendungen für die Primen der Realschulen noch viel unverhältnismäßiger sind, um so mehr da ihre Kosten durch theuere Sammlungen und Apparate erhöht werden. Besonders drückend aber werden diese Aufwendungen dadurch, daß sie zum bei weitem größten Theile den Städten auferlegt sind, deren eigene Interessen in der Regel durch eine Höhere Bürgerschule oder Realschule II. Ord. befriedigt sein würden. Es scheint auch, als habe man 1859 vorausgesetzt, daß nur die großen Städte Realschulen I. Ord. gründen, die mittleren und kleineren dagegen mit denen II. Ord. sich begnügen würden, in denen man

*) Anmerk. Wir wollen jedoch nicht unerwähnt lassen, daß die Zahlen sich im Sommer 1872 etwas günstiger für R. I. O. gestellt haben. Die Primen werden von durchschnittlich fast 16 Schülern besucht. Auffällig ist, daß daneben der Durchschnitt der Abiturienten sich merklich vermindert hat: nur 3/5 Procent der Gesammtzahl, 13 3/5 Procent der Prima. Jedoch wird sich das wohl später noch entsprechend ausgleichen. — Im Ganzen hat sich die Zahl der Gymnasialschüler um 408 vermindert (c. 54,000), dabei aber 30 Procent in Prima, die der Realschüler I. O. um 1452 vermehrt (c. 22,600). Im Durchschnitt kommen auf jedes Gymnasium c. 250 Schüler, auf jede R. I. O. c. 290. Hält man dazu die Primen mit je 30 und 16, so zeigt auch dies, wie unverhältnismäßig dünn der Kopf der Realsch. I. Ord. ist. — Außerdem aber ist in Anschlag zu bringen, daß (Ostern 1872) die Gymnasien nur 32 Progymnasien neben sich haben, welche etwa ihren oberen Classen Schüler zuführen, die Realschulen I. Ord. dagegen 15 Realsch. II. Ord. und 67 höhere Bürgerschulen, also zusammen 83 analoge Vorbereitungsschulen auf ihre Prima. Es stellt sich also das Verhältnis 209 Gymn. zu 32 Progymn., dagegen 77 Realsch. I. Ord. zu 82 Prorealschulen. Danach erscheint die Prima der Realsch. I. Ord. als Kopf der gesammten Realschulen verhältnismäßig noch viel kleiner und noch viel weniger berechtigt das Maß des Ganzen zu sein.

überhaupt „einen Weg für freiere Bewegnng eröffnet“ zu haben meinte. Aber leider iſt durch das Berechtigungsweſen in Verbindung mit dem Grundſatze der conſequenten äußerlichen Coordination mit den Gymnaſien die freie Bewegung abgeſchnitten. „Unbedenklich iſt der Behauptung beizuſtimmen, ſagt Geh. Ober-Reg.-Rath Wieſe ſelbſt, daß die Realſchulen ſich anders würden haben entwickeln können, wenn ſie die Vorbildung von Beamten von Anfang an von ſich gewieſen hätten, und daß ſie auch jetzt noch eine größere Freiheit der Geſtaltung haben würden, wenn ſie lieber auf alle Berechtigungen verzichten wollten. Aber wo iſt die Commüne, die den Anfang darin machen will oder kann? Verwehrt iſt es keiner.“ Allerdings geſetzlich verwehrt nicht, aber durch das Berechtigungsweſen indirect faſt unmöglich gemacht. Namentlich werden die Realſchulen I. Ord. dadurch forcirt. Denn wenn der Bürgerſchaft die Ausſicht gewährt wird, die Berechtigung zum Freiwilligendienſte für ihre Söhne ein Jahr früher, als auf einer höheren Bürgerſchule, zu erlangen, und die einflußreichen Kreiſe aller Beamten ein Intereſſe daran haben, daß ihren Söhnen die Laufbahn des höheren Staatsdienſtes eröffnet werde, ſo erhält der Enthuſiasmus für eine Realſchule I. Ord. ſo ſtarke reale Grundlagen, daß ihm meiſtens nur die abſolute Unzulänglichkeit der Geldmittel die Wage halten kann. Da man aber gewiß öfter mit darauf gerechnet hat, daß die höhere Lehranſtalt Zuzug von außen in die Stadt führen würde, und dieſe Hoffnung nicht überall oder nicht ſtark genug Erfüllung findet, ſo iſt es ſehr erklärlich, daß „ſich in vielen ſtädtiſchen Patronaten ſolcher Anſtalten wiederholt Unzufriedenheit über das Misverhältnis ausgeſprochen hat, in welchem die für die Lehrkräfte und die Lehrmittel gerade der I. und II. nöthigen Aufwendungen zu der Schülerzahl dieſer Claſſen ſtehen.“ „So ſind denn, um den Anſtalten dieſer Kategorien eine größere Bedeutung zu geben und den oberſten Claſſen derſelben eine ſtärkere Frequenz zu verſchaffen, neue Forderungen für ſie hervorgetreten und wiederholt vor den Landtag gebracht.“ Die hauptſächlichſte dieſer Forderungen war bekanntlich die, daß den Realſchulen auch die Berechtigung der Entlaſſung zur Univerſität gewährt

werden solle. Sehr charakteristisch ist es dabei, daß, wie Geh. Ober-Reg.-Rath Wiese sagt, „die Motivirung in den Petitionen und in den Befürwortungen von dem, was das Facultätsstudium auf den Universitäten verlangt und voraussetzt, in der Regel nicht ausging, sondern von dem, was die Patrone oder Directoren der Realschulen für diese selbst wünschten, vermehrte Berechtigungen und eine volle Prima". Hinterher haben freilich die Theoretiker auch für jene Forderung Gründe aufgebracht, und einige immerhin nicht unbeachtenswerthe; aber im ganzen stehen wir doch auf dem Punkte, daß die Pädagogik nicht mehr nach den wahren Bildungsbedürfnissen an sich und den pädagogisch angemessenen Wegen ihrer Befriedigung forscht, sondern nach den äußerlichen Mitteln sucht, mit denen die Existenz der künstlich geschaffenen Realschule I. Ord. aufrecht erhalten werden kann. Freilich ist dieser Gang der Dinge sehr erklärlich. Denn nachdem die Regierung das von den Theoretikern der Schablone des Gymnasiums nachgeschnittene Kunstproduct der Realschule I. Ord. durch ihre äußerlichen Machtmittel ins Leben gerufen hat, ist es ganz natürlich, daß man sie auf diesem Wege weiter zu treiben sucht.

Hierzu ist denn in neuster Zeit wiederum ein sehr ernstlicher Anlauf genommen. Von neuem sind zahlreiche Petitionen an den Landtag gekommen, welche die Forderung der akademischen Berechtigung für die Realschulen I. Ord. wiederholen. In der That sind die äußeren Gründe zu diesem Verlangen stärker geworden, seitdem die Städte genöthigt sind, dem staatlich festgestellten Besoldungs-Normaletat nachzufolgen. Man kann ihnen einen gewissen Unmuth darüber nicht verübeln, daß sie, namentlich die kleineren unter ihnen, die Gründung eines Instituts nach der früheren Kostenveranschlagung auf ihr Budget genommen haben und nun mir nichts dir nichts erheblich größere Verwendungen dafür machen sollen. Um so drückender wird natürlich die schon früher verdrießliche Unverhältnismäßigkeit der Ausgaben für die leeren Primen empfunden. Wir werden also wohl darin nicht irren, daß diese äußerlichen Motive auch jetzt die eigentlich treibenden in der Agitation sind, obgleich man, belehrt durch frühere Miserfolge, mehr innerliche Gründe her-

vorzukehren sucht. Dieselben haben in der That einen gewissen berechtigten Hintergrund (vergl. oben Seite 6 und unten S. 24 ff. die Berücksichtigung desselben), gewinnen ihre Hauptkraft aber vornehmlich aus dem vom Staate anerkannten, ja von ihm erst recht scharf durchgeführten Theorem der „Coordination" der Realschule I. Ord. mit dem Gymnasium. Aus diesem Dogma werden, unbekümmert um seine Richtigkeit oder Unrichtigkeit an sich, die Consequenzen mit scheinbar zwingender Nothwendigkeit gezogen.

Von diesem Standpunkte aus ist auch das eingehende Referat des Abgeordneten Dr. Paur verfaßt. Da die beiden Schulen gleichen Jahrescursus haben, so untersucht er ihre Leistungsfähigkeit für die Vorbereitung zur Universität, und zwar erstens durch Vergleichung ihrer festgestellten allgemeinen Lehrpläne, zweitens durch den concreten Vergleich der Leistungen einiger Anstalten. In der ersten Untersuchung kommt er zu dem Resultate, daß „Alles in Allem gerechnet, der Bildungsstand des Gymnasial-Abiturienten zu dem des Realschul-Abiturienten in folgender Art sich verhalte. Jener habe sich in gleichem Maße des Lateinischen bemächtigt, wie dieser des Französischen und Englischen; jener etwa ebenso beschränkte Kenntnisse im Griechischen erworben, wie dieser im Lateinischen; jener die Haupttheile der Mathematik weniger eingehend betrieben, als dieser, besonders aber die Zweige der Naturwissenschaft, der zusammenhängenden, umfassenden, relativ vollständigen Vorbildung des Anderen gegenüber, theils gar nicht, theils lückenhaft und flüchtig betrieben. In den übrigen Gegenständen können beide als gleich unterrichtet angesehen werden." Hiernach würde streng genommen der Gymnasiast dem Realschüler nachstehen; jedoch hat Referent wohl nur vergessen, das Minus bei Mathematik und Naturwissenschaft durch die bei dem Gymnasiasten gar nicht veranschlagten Kenntnisse des Französischen (nnd Englischen) auszugleichen. Mit dieser Rectificirung mag die „Rechnung" an sich richtig sein — aber der Ansatz ist falsch. Referent will den „Bildungsstand" berechnen, und er summirt auf beiden Seiten bloß die „Kenntnisse". Wie sehr dadurch das Urtheil beirrt wird, geht namentlich aus der Gleichstellung

des Griechiſchen bei dem Gymnaſiaſten mit dem Lateiniſchen des Realſchülers hervor; denn wenn auch die Kenntnis des Wortſchatzes und der Grammatik (letzteres ſchon ſehr fraglich!) dieſer Sprachen auf beiden Seiten etwa gleich geſchätzt werden kann, ſo iſt es für den „Bildungsſtand“ denn doch ein großer Unterſchied, ob einer befähigt wird, Schriftſteller wie Thucydides, Demoſthenes, Plato zu leſen, oder nur „ausgewählte Abſchnitte aus Livius, Salluſt, den leichteren Reden und philoſophiſchen Schriften Ciceros, ebenſo aus Virgils Aeneis oder aus einer poetiſchen Chreſtomathie“. Außerdem ſind die Griechiſchen Tragiker ſehr mit in Anſchlag zu bringen; denn Racine, Corneille, Molière und Shakeſpeare können jenen nicht ganz entgegengeſtellt werden, da ſie auch auf den Gymnaſien geleſen werden. Ueberhaupt aber wird das niemand leugnen, daß die Realſchüler im ganzen eine gleiche Maſſe von poſitivem Wiſſen ſich einprägen müſſen, wie die Gymnaſiaſten; man hat nur immer behauptet, daß die gymnaſialen Schulſtudien eine höhere geiſtesbildende Potenz in ſich tragen, als die der Realſchulen*). Eines eingehenden Beweiſes kann ich mich überheben, da darüber ſchon genug geſprochen iſt, am treffendſten noch neuerlich von Oskar Jäger in „Gymnaſium und Realſchule I. Ord.“ Mainz 1871. — Allein Dr. Paur hat ſich auch bemüht, durch die Programme zweier Anſtalten und durch perſönliche Anſchauung ſein Urtheil in concreten Fällen zu prüfen, und iſt dabei zu dem Reſultate gekommen, „daß einerſeits der methodiſche Betrieb des Unterrichts durchaus nicht wiſſenſchaftlicher an der einen als an der anderen Anſtalt genannt werden dürfte, andrerſeits die Abiturienten der Realſchule an wiſſenſchaftlicher Haltung, Reife des Urtheils und Befähigung zu mündlicher und ſchriftlicher Ausſprache über einſchlagende Gegenſtände, Alles in Allem erwogen, denen des Gymnaſiums nicht nach-

*) Um Mißdeutungen zu begegnen, bemerke ich, daß ich die Potenz der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften im allgemeinen der der claſſiſchen Sprachen durchaus nicht nach-, ſondern gleichſetze; aber ich behaupte, daß ihre Potenz erſt zur Geltung kommt, wenn das Studium derſelben viel weiter vorgeſchritten iſt, als es auf den Realſchulen geſchieht und geſchehen kann.

stehen". Ohne die Beobachtung in dem speciellen Falle bestreiten zu wollen, muß ich darauf aufmerksam machen, daß, obgleich die Leistungen der Schulen ohne Zweifel nach den Resultaten aus der Erfahrung taxirt werden müssen, doch in keinem Dinge die Beobachtung größere Schwierigkeiten hat, als im Schulwesen, wo die Erfolge nicht nur nach den Persönlichkeiten der Lehrer (und zwar der einzelnen und der verschiedenen collegialischen Combinationen), sondern auch nach den Schülergenerationen oft von Semester zu Semester sehr verschiedene sind, und in mancher Beziehung nicht einmal unmittelbar etwa nach dem Abiturientenexamen, sondern erst nach dem Gange der weiteren geistigen Entwicklung zu messen sind. Jedenfalls ist eine zeitweilige Beobachtung einzelner Anstalten und der von einem Einzelnen empfangene Eindruck keine genügende Grundlage eines Urtheils. Viel eher sind die oberen Schulbehörden, welche jahraus jahrein in weitem Kreise zu beobachten Gelegenheit haben und verpflichtet sind, in der Lage, ein allgemein gültigeres Urtheil zu gewinnen. Ich will nicht behaupten, daß nicht auch dort Irrthümer mit unterlaufen könnten; allein im ganzen wird man den guten Willen das Richtige zu sehen dort ebenso wenig bezweifeln dürfen, als die Befähigung dazu. Es ist mir nun nicht bekannt, welche Ansicht jetzt bei unsern oberen Schulbehörden herrscht; jedoch muß ich aus gelegentlichen Andeutungen entnehmen, daß sich von diesem weiteren Ueberblicke aus der „Bildungsstand" d. h. die allgemeine geistige Entwicklung und Reife der Realschüler schwächer erweist, als die der Gymnasiasten.

Uebrigens kommt es mir hier gar nicht darauf an, die Aufstellungen des Abgeordneten Dr. Paur an sich zu widerlegen. Denn auch angenommen, daß dieselben durchaus richtig seien, so würde das an dem aus unsrer geschichtlichen Betrachtung des Realschulwesens gewonnenen Resultate nichts ändern; es würde trotzdem feststehen, daß die Realschulen I. Ord. eine aus abstracten Theorien der Pädagogen und durch äußere Machtmittel der Regierung künstlich hervorgerufene Schöpfung sind, und daß sie die gesunden, in den wirklichen Bedürfnissen unsers Lebens liegenden Fundamente der wahren Realschule verschoben und zerdrückt haben.

Um für diesen Satz noch einen äußerlichen Beweis anzuführen, mache ich darauf aufmerksam, daß die schon im Jahre 1849 begründete und 1859 vollständig entwickelte Realschule I. Ord. in allen übrigen deutschen Staaten, obgleich diese sonst sehr geneigt waren, so wenig in manchen anderen Dingen, so doch im Schulwesen sich Preußen zum Muster zu nehmen, mit ganz vereinzelten Ausnahmen, keine Nachahmung gefunden hat. Ich will die ungebührliche Vernachlässigung der Realschulen überhaupt in einigen Staaten durchaus nicht entschuldigen; aber daß man die Gründung von Realschulen I. O. unterließ, hatte seinen sehr guten Grund in der Erkenntnis, daß kein reales Bedürfnis nach derselben vorlag. Denn man war mit vollem Fug und Recht der Ansicht, daß die Interessen des höheren Bürgerstandes an Schulbildung nicht so weit gingen, daß gleichfalls für einige Branchen des Staatsdienstes (z. B. Post- und Forstfach) jene Forderungen überspannte seien, und für den eigentlichen Kern der Realschule I. Ord., für die des Baufachs-Beflissenen war durch Vorbereitungsanstalten für den Uebertritt aus einer höheren Bürgerschule in die Polytechnische Schule im ganzen genügend gesorgt. Und dabei haben sich die betreffenden Beamten der annectirten Provinzen im Durchschnitt durchaus als brauchbar erwiesen. Erst nach der Annexion schießen in den neuen Provinzen die Realschulen I. Ord. wie Pilze aus der Erde; und ähnlich beginnt diese Nachbildung neuerlich auch in den zum Reiche gehörigen Ländern. Was ist es, das dazu treibt? Die Einsicht des Besseren? Das scheint mir sehr zweifelhaft; vielmehr möchte es das Schreckbild der „Berechtigungen" sein, dem man sich blind und scheu unterwarf. Freilich war das sehr erklärlich, da die bestimmte und fest ausgeprägte Organisation der Realschulen in Preußen einem formlosen, in vieler Beziehung mangelhaften Zustande gegenübertrat. Gleichwohl stand dieser Zustand, bei allen seinen Mängeln, einer naturgemäßen Gestaltung der Realschulen insofern näher, als er in seinen Hauptzügen nur aus den dringendsten realen Bedürfnissen heraus sich gebildet hatte. Aber man hatte sich eben nur von jeweiligem Andrängen des Publikums fortschieben lassen, ohne

ein festes Princip einer Organisation gesucht oder festgestellt zu haben. So hatte man denn der Preußischen Regierung Nichts entgegenzustellen; und während sonst der particularistische Eigensinn und Widerwille gegen die neuen Gestaltungen des Vaterlandes in der kleinlichsten und erbärmlichsten Weise sich breit machte, zeigte sich in anderen Stücken, wo man Grund gehabt hätte, „berechtigte Eigenthümlichkeiten" geltend zu machen, wie namentlich auch im Schulwesen, die ängstlichste Unterwürfigkeit, um nur ja der „Berechtigungen" theilhaftig zu werden. Für meine Person in politischer Beziehung dem Preußischen Staate und unserm Könige von Anfang an auf das willigste, freudigste und aufrichtigste ergeben, bedauere ich es doch sehr, daß in jenen so günstigen Zeiten nicht ein seiner guten Gründe sich bewußter Widerstand rücksichtlich der Organisation der Realschulen zu einer sachlich eingehenden Prüfung der Zustände auf beiden Seiten geführt, und der altpreußischen Realschule dasjenige abgestreift hat, was ihr „nicht durch den Proceß einer ruhigen Entwicklung von innen heraus", sondern durch den Zwang „von außen kommender Forderungen" angewachsen ist. Und neuerlich scheint auch von Seiten der süddeutschen Staaten ein Anstoß zu einer solchen Prüfung nicht mehr erwartet werden zu können, da hier bei aller particulären Sprödigkeit auf dem Gebiete des Schulwesens eine ähnliche Unterwerfung in Gang kommt. So ist denn nur noch zu hoffen, daß die Preußische Regierung aus sich selbst heraus in Veranlassung des zu gebenden Unterrichtsgesetzes auf eine unbefangene, in das Wesen der Sache eindringende Prüfung geführt werde. Vor allem ist zu wünschen, daß man sich nicht durch die scheinbar nothwendigen Consequenzen der früheren Schritte jetzt noch weiter auf einer falschen Bahn fortziehen lasse, sondern vielmehr eine Reorganisation aufsuche, welche an den Punkt anknüpft, wo man die naturgemäße Entwicklung verlassen hat, also im wesentlichen auf die Form der Realschule vor 1849 zurückgehe, welche damals in dem anerkennenswerthen Bewußtsein ihrer wahren Bedeutung lieber mit dem Namen „höhere Bürgerschule" bezeichnet wurde.

Also Reaction? — Ja! Denn wenn es mit einer Sache

so weit kommt, daß sie ihr eigenes Grundprincip verläugnet und darüber hinausschlägt, dann ist es hohe Zeit, daran zu denken, ob nicht eine gewisse Reaction ihre Gesundheit wieder herzustellen habe. So steht es aber handgreiflich mit der Realschule, welche gegründet ist auf dem Principe, „eine allgemeine wissenschaftliche Vorbereitung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind", und jetzt die Berechtigung zur Entlassung auf die Universität beansprucht!

Uebrigens bitte ich sehr, die von mir verlangte Reaction nicht so ohne weiteres mit der üblichen Misliebigkeit dieser Bezeichnung anzusehen. Man möge vielmehr beachten, daß eine solche Reaction in neuester Zeit von vielen sehr eifrigen Anhängern der Realschule in ihrem eigensten Interesse verlangt wird. Man sehe unter anderen: Balzer, „Die Realschule" Elberf. 1870 und dessen weitere Darlegung in den Preußischen Jahrb. d. J., Neubauer, „Gymnasium u. Realschule", Otto, „der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule", Krumme, „die eigentliche höhere Bürgerschule", Harms in Zeitschr. f. Gymn. 1873 S. 387 ff. Diese und viele andere Veröffentlichungen zeigen, daß unter den Reallehrern selbst jetzt eine lebhafte Partei vorhanden ist, welche von jener äußerlichen „Coordination", von der Ueberspannung der Realschule I. Ord. zurückkehren will. Möchten diese Stimmen die verdiente Beachtung finden!

Ferner ist es nicht meine Absicht, die Verdienste, welche die gegenwärtige Organisation des Realschulwesens um die Hebung desselben im ganzen hat, zu verkennen. Im Gegentheil, man wird zugestehen müssen, daß, wie in manchen anderen Zweigen des öffentlichen Lebens, eine solche scharfe und straff angespannte Disciplinirung der Schulen eine Nothwendigkeit war, einerseits um sie selbst durchgehend mehr zu heben, andererseits besonders, um das Bedürfnis nach allgemeiner Bildung weiter in das Volk, auch in Kreise, welche derselben sonst wenig zugethan waren und sie nicht gebührend schätzten, hinein zu treiben. Ja die äußerliche Parallelisirung der Realschule mit dem Gymnasium war auch wohl deshalb eine historische Noth-

wendigkeit, um Vielen, und nicht am wenigsten den bis dahin das höhere Schulwesen zu ausschließlich beherrschenden Philologen ad oculos zu demonstriren, daß die moderne Bildung ein der classischen gleichwerthiger Theil unsrer Cultur sei. Aber nachdem diese Zwecke erreicht sind, nachdem der Werth der Schulbildung und die gleiche Bedeutung beider Arten derselben so ausreichende Anerkennung gefunden haben, müssen alle jene theoretischen und äußerlichen Momente, welche zu dieser Gestaltung geführt haben, vor einer wirklich praktischen, das Innere der Sache selbst erfassenden Pädagogik zurücktreten.

Alsdann aber gedenke ich ebensowenig den reellen Fortschritt des Realschulunterrichts zu beseitigen, im Gegentheil, ich meine ihn nur in Bahnen zu leiten, welche ihm noch förderlicher sind. Unsre historische Betrachtung hat gezeigt, daß die schon so ausgedehnten und in fortwährendem Anschwellen begriffenen Realschulen durch einen künstlich ihnen aufgesetzten, ihrem großen Leibe nicht homogenen und schon äußerlich auffällig dünnen Kopf in der naturgemäßen innerlichen Entwicklung gehemmt oder abgeleitet werden. Das erste unzweifelhafte Erfordernis ist also, daß die „Realschule" oder „höhere Bürgerschule" in ihrem ursprünglichen Sinne von der Herrschaft jenes unproportionirlichen Kopfes emancipirt und ganz selbstständig hingestellt, also die Form der Realschule I. Ord. aufgehoben, oder vielmehr nur deren Primen von ihr losgelöst werden, damit sie in den Stand gesetzt werde, sich ganz ihrem eigenen Wesen gemäß weiter zu entwickeln. Die zweite Aufgabe würde sein zu untersuchen, welches denn die an sich wohl begründeten realen Anhaltspunkte der Primen der Realschulen I. Ord. seien, und auf welchem anderen Wege diesen besser als bisher Genüge geschehen könne.

Betrachten wir das Letztere zuerst. Unsre historische Betrachtung hat deutlich nachgewiesen, daß die Anforderungen des Handelsministers an die Vorbereitung der Eleven der Bauakademie den realen Halt für die Realschulen I. Ord. darboten. Möge man dann auch die Aspiranten des Berg-, Forst- und Postfaches hinzufügen (obgleich meiner Meinung nach die beiden letzteren ohne inneren Grund. — Sollte nicht überhaupt eine

gewisse Eitelkeit mancher Ressorts bei der Sache im Spiel sein?—); jedenfalls haben wir hier einen von dem Gros der Realschüler sich absondernden engeren Kreis von Schülern, für welche specifische über die eigentliche Realschule hinausgehende Ansprüche aufzustellen sind. Mit vollem Rechte sagt demnach Geh. Ober-Reg.-Rath Wiese: „Wenn die Realschule außerdem, daß sie eine Vorbereitung für praktische Berufsgebiete gewährt, auch über sich hinaus auf eine höhere, akademische Ausbildung weist, so führt diese Linie consequent auf die Polytechnische Schule, die Gewerbeakademie und derartige Institute". Man vereinige also die den Realschulen abgenommenen Primen und stelle sie dahin, wohin sie gehören, nämlich auf den Weg, welcher von der in sich abgeschlossenen Höheren Bürgerschule zur Polytechnischen Schule führt. Alsdann hat man freie Hand, diesen Schulen den ihnen zugehörigen Charakter von vorbereitenden Fachschulen zu geben. Man würde sie wegen dieses Charakters zweckmäßig „Ober-Realschulen" nennen. Insofern sie jedoch noch nicht eigentliche Fachschulen sind, würde man ihrem Lehrplan noch ein gewisses Maß von allgemein bildendem Unterrichte einfügen. Bei einem Durchschnitte von 15 Schülern der Primen der R. I. O. nehme ich an, daß man vier derselben in einer solchen neuen Anstalt vereinigte, jedoch so, daß der zweijährige Cursus in zwei Classen über einander getheilt würde, deren jede also 30 Schüler hätte.*) In der ganzen Monarchie würde man also 22 bis 24 solcher Ober-Realschulen bedürfen.

Auf einer Directoren-Conferenz in Hannover, wo ich mein „Project" vortrug, wurde mir eingeworfen, daß sich solche

*) Das Ersparnis an Aufwendungen für diese geringere Anzahl von Anstalten will ich nicht so hoch in Anschlag bringen, da dasselbe durch vollkommnere Ausstattung in jeder Beziehung wohl wieder aufgewogen würde. Aber insofern würden die Kosten für das höhere Schulwesen sich besser regeln, als Anstalten dieser Art ohne Zweifel ausschließlich vom Staate zu erhalten sein, und damit die Ansprüche an die Städte auf die Beschaffung von höhern Bürgerschulen hinabgesetzt werden würden, welche dann als selbständige Anstalten ein größeres Interesse in der Bürgerschaft finden würden.

Zwischenanstalten nie bewährt hätten. Allerdings haben sie das niemals, wenn man durch dieselben den Cursus der allgemeinen Bildung ungebührlich verlängern und den Beginn des Fachstudiums verzögern (was jetzt gerade durch die Primen der Realschulen I. Ord. geschieht), oder aber zu vielerlei Interessen in dieselben hineinstopfen wollte, wie z. B. bei dem Braunschweiger Collegium Carolinum. Um jedoch in dieser Beziehung mich nicht allein auf mein nicht ganz sachkundiges Urtheil zu verlassen, habe ich meinen Plan einigen Professoren der Polytechnischen Schulen zu Hannover und Aachen vorgelegt. Mit großer Gefälligkeit wurde mir mitgetheilt, daß die Herren Proff. Grelle und Hunäus in Hannover, welche vornehmlich mit der Aufnahme der Schüler zu thun haben, der Ansicht seien, daß mein Vorschlag ein empfehlenswerther, und eine speciellere Vorbereitung in einer Schule der von mir proponirten Art sehr erwünscht sei; daß es ferner an sich allgemein als erwünscht angesehen werde, wenn die sogenannte Vorschule der Polytechnischen Schule dadurch überflüssig würde, was bei den gegenwärtigen Verhältnissen nicht thunlich sei, da die Erfahrung lehre, daß ein großer Theil der zur Aufnahme sich Meldenden erst durch den Besuch der Vorschule die erforderliche Vorbildung sich erwerben müsse. Ebenso hatte Herr Baurath von Kaven, Director des Polytechnicums zu Aachen, die Güte, mir seine Ansicht über das Verhältnis der Schulen zu den technischen Akademien ausführlicher mitzutheilen und auch den Herrn Prof. Dr. Hattendorf zu einem Gutachten zu veranlassen. Dem letzteren bin ich für seine eingehende Behandlung der Sache sehr dankbar, und kann daraus folgende Sätze anführen: „Herr L. hat Recht mit der Behauptung, daß es bei dem complicirten Plane der Realschule I. Ordnung gar nicht möglich sei, das Eindringen von specifischen Fachwissenschaften zu verhindern. Sein Vorschlag, auf die höhere Bürgerschule als die eigentliche Norm der dem realen Bedürfnisse entsprechenden Schule allgemein überzugehn, verdient sehr in Betracht gezogen zu werden. . . . Die vorgeschlagene Abzweigung der zweijährigen Prima von der Realschule I. Ord. und Vereinfachung in der Zahl der Lehrgegenstände ist durchaus zweckmäßig und von Seiten der

polytechnischen Schule als eine wesentliche Verbesserung in der Vorbereitung anzusehn. Denn die Vereinfachung des Lehrplanes wird eine Vertiefung in den beibehaltenen Disciplinen zur Folge haben, und diese ist bei dem gegenwärtigen Stande der Realschule I. Ord. dringend zu wünschen . . . Viele, die das Gebiet der Elementarmathematik auf dem Gymnasium oder der Realschule durchgemacht haben, bleiben bei der Fortsetzung ihrer mathematischen Studien ermüdet liegen. Ihr Wissen ist nicht tief genug, ihr Können, ihre Uebung ist zu gering. In diesem Sinne ist der Vorschlag des Herrn L. mit Freuden zu begrüßen."

Der Voraussetzung einer größeren Vertiefung — oder einer Concentration des Schülers in seinen Studien — glaube ich allerdings durch die vorgeschlagene „Ober-Realschule" zu genügen. Denn da die erforderliche Grundlage der allgemeinen Schulbildung mit Absolvirung der höheren Bürgerschule als im wesentlichen erreicht betrachtet werden kann und es zur weiteren Fortführung derselben nur eines das eigene Streben anregenden oder leitenden Unterrichts im Deutschen und der Geschichte mit je 2 Stunden bedarf, für Französisch und Englisch aber je 4 (oder auch 3) Stunden genügen, so bleiben bei 32 Wochenstunden noch 20 (22) Stunden für die specifischen Hauptfächer der Mathematik, der Naturwissenschaft und das Zeichnen übrig, welche nach dem Normalplane der Realschule I. Ord. nur deren 14 haben.*) Von besonderer Bedeutung aber ist auch die Trennung der Prima in zwei Jahresclassen, wobei gerade diese Unterrichtszweige weit methodischer und energischer betrieben werden können.

So würden also diese Anstalten für diejenigen Schüler, auf welche man es bei den Primen der Realschule I. Ord. hauptsächlich abgesehen hat, weit wirksamer sein. Und solchen Anstalten würde man weit eher größere Berechtigungen beilegen

*) Gegen eine frühere Meinung (Zeitschr. f. d. Gymn. XXVII. S. 66), die Unterrichtsobjecte in obligatorische und facultative zu sondern, habe ich jetzt insofern Bedenken, als dabei der Bestand einer „Schule" gefährdet ist; gleichwohl empfiehlt es sich vielleicht 2 bis 4 Stunden wöchentlich der facultativen Benutzung nach individuellen Bedürfnissen freizugeben.

können. Denn der an sich richtige theoretische Satz, daß die anderen Culturelemente eine ebenso große allgemeine Bildung absetzen, wie die antiken, wird meiner Meinung nach mit Unrecht auf das durch die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände beschränkte Maß der Leistungen der Realschule I. Ord. in jenen Disciplinen angewandt. Insbesondere hat der Ruhm der Naturwissenschaften in dieser Beziehung erst dann Berechtigung, wenn ihnen ein umfangreicheres und tiefer eindringendes Studium gewidmet wird, während eine oberflächliche Beschäftigung mit ihnen, wie sie die Realschulen schon bei der Beschränktheit der Unterrichtsmittel nur bieten können, eher nachtheilig zu wirken pflegt. Die „Ober-Realschule" hingegen würde insofern eine höhere allgemeine Bildung erzielen, als sie neben der Fortsetzung der wichtigsten Schuldisciplinen für dieselbe ein weit tieferes Eindringen in die vorbereitenden Fachstudien erwirkte, bei welchem dann auch die in diesen liegende allgemein bildende Potenz recht zur Entfaltung käme.

Demnach würde dem Maturitätsexamen dieser Anstalten nicht nur alle Berechtigungen zum unmittelbaren Eintritt in den Staatsdienst und zum Uebertritt auf die polytechnische Hochschule zu gewähren sein, sondern auch zum Uebertritt auf die Universität für Mediciner und der Naturwissenschaft Befliſſene, auch der Lehrer an allen höheren Schulen. Dagegen würde man ihnen verweigern müssen die Entlassung der Theologen, Philologen und Juristen zur Universität. Ein solches Verlangen würde wahrscheinlich kein Mensch für diese Art von Anstalten stellen. Und damit wäre denn der bestehende Conflict über die Berechtigung der Realschule I. Ord. zu akademischen Studien vollständig gelöst. Man glaube ja nicht, daß man mit irgend einer Abschlagszahlung abkommt. So lange das Theorem der „Coordination mit dem Gymnasium" besteht, wird man nach absoluter Gleichstellung ringen und wird dieselbe früher oder später zum größten Schaden beider Anstalten auch erreichen. Die Sache fordert also eine principielle Lösung.

Ein zweiter Einwurf, welcher mir gemacht wurde, war, daß es ja bei meiner Intention keiner besonderen neuen Anstalten bedürfe, sondern daß man nur die Zahl der Realschulen

I. Ordnung beſchränken und die Primen davon meinen Vorſchlägen gemäß einrichten könne. Dieſen ſcheinbar leichten Ausweg würde ich nicht billigen. Denn damit würde der Hauptzweck, der eigentlichen Real- oder höheren Bürgerſchule ihre Freiheit zu geben, gänzlich verfehlt werden, indem jene wenigen Anſtalten nach wie vor die conſtituirenden Normen geben, als die vollſtändigen und wahren Realſchulen gelten und die übrigen ebenſo wie jetzt zu einer niederen Gattung hinabdrücken würden. Dieſes ſo ſchädliche Verhältnis kann nur beſeitigt werden, wenn nicht nur ein quantitativer, ſondern auch ein qualitativer Unterſchied unter ihnen gemacht wird. Dieſer wird eben darin beſtehen, daß die höhere Bürgerſchule ausſchließlich und ganz eine Schule der allgemeinen Bildung, die „Ober-Realſchule" dagegen vorzugsweiſe eine vorbereitende Fachſchule iſt. Damit wären dann die zwei Principe, welche jetzt in der Realſchule I. Ord. verquickt ſind, geſondert, und könnte ein jedes ſeine ungeſtörte Entwicklung finden. Immerhin würde die höhere Bürgerſchule zu jener Ober-Realſchule in einer nahen Verwandtſchaft ſtehen, und beide zuſammen würden dem Gymnaſium — nicht ſowohl „coordinirt" — als vielmehr inſofern ihren Wirkungen nach gleichgeſtellt ſein, als die Ober-Realſchule noch nicht eigentliche Fachſchule iſt, ſondern in die allgemein vorbereitenden Wiſſenſchaften des techniſchen Studiums ſo tief hineinführt, daß eine ſolche wiſſenſchaftliche Bildung in Verein mit der auf der höheren Bürgerſchule gewonnenen allgemeinen in der That der geſammten Gymnaſial-Bildung an die Seite geſetzt werden kann.

Die Ausführung des gemachten Vorſchlages wird keine nennenswerthen Schwierigkeiten haben, wofern man nur vorher die Zuſicherung gibt, daß die Berechtigungen der höheren Bürgerſchule in jeder Beziehung denen der bisherigen Secunda der Realſchule I. Ord. gleichgeſtellt werden ſollen. Bei vielen Communen wird dieſe Gewährung ſchon genügen, ſie zur Umwandlung ihrer Realſchule I. Ord. in eine höhere Bürgerſchule zu bewegen, zumal wenn überdies in Ausſicht geſtellt wird, daß die an die Prima geknüpften Berechtigungen nur dann Geltung behalten ſollen, wenn dieſelbe in zwei Curſe auf dem Fuße

einer „Ober-Realschule" eingerichtet ist. Unter dieser Bedingung könnte man ausnahmsweise in vereinzelten Fällen größeren Städten die Beibehaltung einer solchen auf ihre Rechnung gestatten.

Nachdem so die Primen der Realschulen I. Ord. beseitigt sind, ergibt sich die weitere Organisation des Realschulwesens sehr einfach, wofern man nur über den unglücklichen Zankapfel des Latein hinwegkommt. Nach den endlosen Streitigkeiten über Aufnahme oder Nichtaufnahme desselben in den Lehrplan der Realschule bin ich wenigstens zu der Ueberzeugung gekommen, daß sich überhaupt nicht principiell entscheiden läßt, was von beiden das Beste sei. Es ist unzweifelhaft, daß das Latein ein sehr wesentliches Element unsrer Cultur ist, daß der Lateinische Unterricht die vorzüglichste Grundlage alles Sprachunterrichts ist; aber ebenso gewiß ist es, daß das Latein „für die Realschule nicht die einheitliche Grundlage, sondern der Keil ist, der sie auseinander treibt; daß die ihm zugewiesene Stundenzahl gerade hinreichend ist, um die anderen Hauptfächer verkümmeren zu machen." (Neubauer) Man gebe es also auf, eine principielle Lösung der Frage zu finden, sondern lasse die Entscheidung für das eine oder andere nur für den einzelnen Fall nach den localen Verhältnissen treffen. Vorwiegend gewerbliche Oerter werden eine höhere Bürgerschule ohne Latein vorziehn, solche Städte, in denen eine große Anzahl von Beamten sich findet, werden das Latein gern mit aufnehmen. Unter allen Umständen aber sollte rücksichtlich der Berechtigungen zwischen beiden Arten von Anstalten durchaus kein Unterschied gemacht werden!

Eins aber erscheint mir doch entschieden nothwendig, nämlich daß, wenn einmal das Lateinische aufgenommen wird, dasselbe dann auch als ein Hauptfach angesehen und bis oben hin ernstlich und in genügendem Umfange getrieben werde, damit es zu seiner Wirkung kommen kann. Und da diese hauptsächlich den übrigen Sprachen zu gute kommt, so muß man besonders an diesen die entsprechende Verkürzung vornehmen. Kurz man muß von der jetzigen Weise der Realschulen, allen alles bieten zu wollen, und darum keinem etwas rechtes zu bieten, abgehn und jeder Schule ihren bestimmten Charakter geben. Demgemäß würde

ich folgende zwei Lehrpläne für die höhere Bürgerschule empfehlen:

A. Höhere Bürgerschule ohne Latein.

	5. Cl.	4. Cl.	3. Cl.	2. Cl.	1. Cl.
Religion	3	3	2	2	2
Deutsch	6	4	4	4	4
Französisch	—	6	6	6	6
Englisch	—	—	3	6	6
Geschichte	2	2	2	2	2
Geographie	2	2	2	—	—
Naturw.	2	2	2	4	4
Math. u. Rechn.	6	6	6	6	6
Schreiben	4	2	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2
Singen	2	2	1	—	—
Turnen	2	2	2	2	2
	31	33	34	34	34

B. Höhere Bürgerschule mit Latein.

	5. Cl.	4. Cl.	3. Cl.	2. Cl.	1. Cl.
Religion	3	3	2	2	2
Deutsch	6	4	3	3	3
Latein	—	6	6	6	6
Franz. (od. Engl.)	—	2	6(4)	6(5)	5(4)
Engl. (od. Franz.)	—	—	—(2)	3(4)	3(4)
Geschichte	2	2	2	2	2
Geographie	2	2	2	—	—
Naturw.	2	2	2	2	3
Math. u. Rechn.	6	4	4	6	6
Schreiben	4	2	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2
Singen	2	2	1	—	—
Turnen	2	2	2	2	2
	31	33	34	34	34

Zur Erläuterung obiger Lectionspläne bemerke ich Folgendes: Für Geographie sind in den beiden obersten Classen keine besonderen Stunden angesetzt, weil diese Disciplin dort zweckmäßig theils mit dem geschichtlichen, theils mit dem mathe-

matischen und physikalischen Unterrichte verbunden wird. Uebrigens sind den drei unteren Classen für Geogr. und Gesch. zusammen 12 Stunden zugewiesen gegen 10 in dem betreffenden Normalplane und soll dieses Plus von 2 St. der Geographie zu gute kommen. — In Betreff der Geschichte empfehle ich, die zwei Stunden der untersten Classe vorzugsweise für die alte Sagengeschichte zu verwenden, welche hier so gern von den Schülern aufgenommen wird. Dieselbe bildet ein Stück des antiken Elements der allgemeinen Bildung, welche eine indirecte Pflege auf der höheren Bürgerschule, namentlich auf der ohne Latein finden muß. — Der Anfang des Französischen oder Lateinischen ist in die vierte Classe gelegt, weil ich einen früheren Anfang einer fremden Sprache (auch des Latein in Sexta des Gymnasiums s. 2. Thl.) für Zeitverschwendung halte. Für das Englische bei A. und das Französische bei B. sind 3 St. in der 3. und 2 St. in der 4. Classe angesetzt, um die äußerlichen Schwierigkeiten der Aussprache und die einfachsten Elemente zu überwinden, so daß die folgenden Classen dadurch nicht aufgehalten werden.

Ein Ueberblick über die Pläne wird erkennen lassen, daß insofern eine Analogie mit dem Gymnasium stattfindet, als der sprachliche Unterricht, Deutsch, (Latein), Französisch, Englisch, das Centrum oder den Hauptstock (16 resp. 17 Stunden) bildet, dem sich dann, verhältnismäßig verstärkt, ebenso die Mathematik anschließt. — Innerhalb des Sprachunterrichts selbst werden lokale Modificationen statthaft sein, von denen ich in B. die wichtigsten angedeutet habe, indem es z. B. im nördlichen Deutschland angemessen sein kann, dem Englischen unter den beiden neueren Sprachen den Vorrang zu geben, oder die Stunden zwischen ihm und dem Französischen etwas mehr auszugleichen.

Ueber die den höheren Bürgerschulen zu ertheilenden Berechtigungen werde ich am Schlusse noch sprechen.

Bei einer Organisation einer Art von Schulen soll man immer zugleich die übrigen Arten im Auge haben, um die Stellung einer jeden im ganzen Schulsystem angemessen zu bestimmen. Werfen wir deshalb einen kurzen Blick auf die Mittelschule und auf die Gewerbeschulen.

Die Mittelschule — besser „Bürgerschule" genannt — muß, wenn ein greifbarer Unterschied zwischen ihr und der höheren Bürgerschule stattfinden soll, ihren Cursus ebenso bis auf das 14 Lebensjahr als Norm beschränken, wie die Gymnasien und Ober-Realschulen auf das 18. und die höhere Bürgerschule auf das 16. Selbstverständlich wird der factische Durchschnitt des Lebensalters der Abiturienten bei allen drei Schulen um ein Jahr höher fallen. Im Unterrichtsplane muß sich die Mittelschule streng auf eine fremde Sprache (Französisch) beschränken. Es ist sehr zu wünschen, daß das unglückselige Jagen nach „Berechtigung" diese für unsre ganzen socialen Verhältnisse so dringend nothwendigen und bereits auch in freudigem Aufblühen begriffenen Anstalten nicht im Keime durch Ueberspannung erdrückt. s. unten über Berechtigungen.

Die Gewerbe-, Handels-, Ackerbau-Schulen — für diese Schulen sollte der angemessene gemeinschaftliche Name „Realschulen" gebraucht werden — müssen zur Mittelschule in einem ähnlichen Verhältnisse stehen, wie die „Ober-Realschule" zur höheren Bürgerschule. Sie würden, wie es übrigens jetzt schon der Fall ist, zwei Classen von je einjährigem Cursus haben und so auf dieselbe Normalaltersstufe führen wie die höhere Bürgerschule, welcher sie dann gleichfalls in den Berechtigungen ganz gleich gestellt werden müßten. Insbesondre mache ich darauf aufmerksam, daß bei der Absonderung der „Ober-Realschule" von der höheren Bürgerschule den Schülern dieser „Realschulen" auch der Weg in die „Ober-Realschule" sich öffnen würde. Auch aus diesem Grunde erscheint die selbstständige Organisation der „Ober-Realschule" sehr wichtig. Dieselbe würde also gemeinschaftlich über der „höheren Bürgerschule" und den „Realschulen" stehen.

Demnach wäre die schematische Abstufung der Schulen der allgemeinen Bildung und ihr Verhältnis zu den Fachschulen folgende:

Universität, Polytechnische und andere Fach-Academien.

Ber. 1 Gr. 16—18	Gymnasium I.	**Ober-Realschule.**			17—18 1. Cl. 16—17 2. Cl.	
Ber. 2 Gr. 14—16	„ II.	Höhere Bürgerschule a. mit b. ohne Latein.	1. Cl.	**Realschulen,** d. h. Gewerbe, Handels u. a.	15—16 1. Cl. 14—15 2. Cl.	
Ber. 3 Gr. 12—14	„ III.	„	2. Cl.	Mittelschule	1. Cl.	
11—12	„ IIII.	„	3. „	„	2. „	
10—11	„ V.	„	4. „	„	3. „	
9—10	„ VI.	„	5. „	„	4. „	
8—9	Vorschule VII.	„	6. „	„	5. „	
7—8 Lebensjahr.	„ VIII.	„	7. „	„	6. „	

Ueber das Berechtigungswesen.

Von außerordentlicher Wichtigkeit für die Interessen aller Schulen ist es, daß das Berechtigungswesen, welches sich bis jetzt aus einzelnen von den Ressortministern veranlaßten Bestimmungen zusammengesetzt hat, nun einmal principiell nach pädagogischen Grundsätzen regulirt werde. Als oberster Grundsatz müßte gelten, daß, insoweit nicht eine bestimmte Schule durch den gewählten Beruf bedingt ist, die Wahl der Schule nicht durch die Berechtigungen beeinflußt werde; insbesondere müßte bei der ganz allgemeinen Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienste streng darauf gehalten werden, daß dieselbe nicht wirklich oder scheinbar auf einer Art von Schulen leichter zu erreichen sei, als auf anderen. Es ist schon oben darauf hingewiesen, daß die Gründungen von Realschulen I. Ordnung wesentlich dadurch poussirt sind, daß dieselben das Freiwilligenzeugnis nach einjährigem Besuche der Secunda durch einen bloßen Conferenzbeschluß ausstellen, während bei der der Secunda gleichstehenden ersten Classe der höheren Bürgerschule ein zweijähriger Besuch und das Maturitätsexamen, also die Reife für Prima einer Realschule I. Ord. gefordert wird. Die Berechtigungen sind vielmehr überall gleichmäßig auf die correspondirenden Stufen der Schulcurse zu legen und die Zeugnisse auf gleicher Grundlage auszustellen. Nach einer alten Schulpraxis ist es als feststehend anzusehen, daß von dem 12., oder jedenfalls 14. Jahre an die Entwicklung der Schulbildung, wenn der Unterschied ein faßbarer sein soll, in zweijährigen Stufen weiterschreitet. Folglich würde der oberste Grad der Berechtigungen auf das 18., der zweite Grad auf das 16., der dritte Grad auf das 14. Lebensjahr (nach normativem Cursus) fallen. Jede Zwischenstufe ist in sich unmotivirt und pädagogisch verwerflich. Das letztere empfinden namentlich die Schulen, welche eine ungetheilte Secunda haben, sehr deutlich. Die Wahl solcher Zwischenstufen scheint auch nur auf dem äußerlichen Grunde zu beruhn, daß man die Zahl der Bewerber hat einschränken wollen. Es ist allerdings nicht zu leugnen, daß je nach dem Zudrange oder dem Mangel an Aspiranten eine Erschwerung oder Erleichterung des Eintritts

nothwendig erscheinen kann. Allein deshalb darf man die pädagogisch angemessenen Termine nicht turbiren. Vielmehr gibt es, wofern die Differenz nicht so bedeutend ist, daß man einen ganzen Grad hinauf- oder hinabsteigen will, ein anderes Mittel, um diesem Wechsel des Bedürfnisses nachzukommen. Es ist nämlich überhaupt nicht recht, daß das Schulzeugnis — und zwar nach vorgeschriebener Formel, sei es die der Erklärung der „Reife für Prima", sei es das „ernstlich bemüht" und „gut angeeignet" des Freiwilligenzeugnisses — absolut über die Zulassung entscheiden soll. Denn da es neben aller Gerechtigkeit doch überall gewisse Rücksichten der Humanität und Billigkeit gibt, welche man anerkennen muß, so ist es unrecht, der Schule durch eine unter allen Umständen zu gebrauchende scharfe Formel einen Conflict zwischen der Strenge des Gesetzes und jenen Rücksichten der Humanität aufzulegen, in welchem sie, wenn sie dem ersten folgt, das Odium der Härte zu erdulden, wenn dem zweiten, sich einer bedenklichen Kritik der Schüler und der Eltern auszusetzen hat. Eine eventuelle Uebung berechtigter humaner Nachsicht also sollte nicht den Schulen, sondern den betreffenden Behörden zugeschoben werden. Dies würde auf dem Wege geschehen können, daß in allen Fällen, in denen nur ein Conferenzzeugnis auszustellen ist, es ausnahmsweise gestattet wäre, solchen Schülern, welche dem Ziele nahe gekommen sind, aber wegen Mangel in einzelnen Fächern nach den für die Reifeerklärung geltenden Instructionen oder Grundsätzen nicht ohne weiteres für „reif" erklärt werden können, dennoch, wofern sie sich in einigen, namentlich zu ihrem künftigen Berufe in Beziehung stehenden Fächern auszeichnen, ein mit einer dem entsprechenden Bemerkung versehenes Zeugnis auszustellen. Es bliebe in diesem Falle den Behörden des betr. Ressorts vorbehalten zu entscheiden, ob sie das Zeugnis als genügend betrachten wollen oder nicht. Damit hätten dieselben dann auch den Regulator der Bewerbungen in der Hand, indem sie beim Andrange nur besonders gute Zeugnisse anerkennen, bei Mangel an Bewerbern aber der Humanität oder der Nachsicht, insoweit es ihre Interessen dulden, einen weiteren Raum geben könnten. Freilich ist es

sehr erklärlicher Weise ein Wunsch der Ressortminister, ihren Behörden die Entscheidung über die Zulassung von Aspiranten möglichst einfach zu machen, und mag eine Neigung der die Zeugnisse Ausstellenden, mit geschickten Wendungen sich aus der Verlegenheit zu helfen, die Feststellung gewisser Formeln nothwendig machen, um jenen Behörden in der Regel eine klare Unterlage zu bieten; aber andrerseits sollte die Schule nicht in die Versuchung gesetzt werden, eine Formel eben nur als „bloße Formel", als einen wenn auch nicht zutreffenden aber einmal gegebenen Ausdruck für das zu gebrauchen, was man sonst für gut und billig hält; ein Ausweg der Humanität darf nicht gänzlich abgeschnitten sein. Mögliche Misbräuche solcher an und für sich nothwendigen Freiheiten zu inhibiren ist Sache der Verwaltung.

Alsdann wird den Schulen, namentlich der höheren Bürgerschule, eine große Belästigung auferlegt durch die Examina, welche behufs der Gewinnung von Berechtigungen verlangt werden. Ein Zeugnis der Lehrerconferenz möchte wenigstens für einjähr. freiw. Militärdienst (s. jedoch unten), Civilsupernumeriat, und für alle Fälle, wo es sich um Zulassung zu einem Fachexamen handelt, wohl ausreichend sein.

Wie wir nun eine Verlegung des Termins des einjährigen Besuches der Secunda für das Freiwilligenzeugnis aus pädagogischen Gründen wünschen müssen, so ist auch von anderen Seiten schon an eine Aenderung desselben gedacht. Von militärischer Seite scheint eine Erhöhung des Termins in Aussicht genommen zu werden; von manchen Schulen wird eine Erniedrigung desselben erstrebt. Die Lösung würde sich vielleicht ergeben, wenn man zwei Grade dieser Berechtigung unterschiede, erstens die Berechtigung zum freiwilligen Dienste mit der Exspectanz auf Beförderung zum Reserveofficier, zweitens bloß zum freiw. Dienste als Gemeiner mit eventueller Beförderung zum Unterofficier. (Zweckmäßig möchte der Unterschied dieser beiden Grade auch durch ein kleines Abzeichen kenntlich gemacht werden.) Den ersten Grad würde man alsdann erhöhen und an die Bedingung der „Versetzung nach Prima", des bestandenen Abgangsexamens von einer höheren Bürgerschule, wie auch

einer „Realschule" (d. h. Gewerbe-, Handels- u. Ackerbau-Schule) knüpfen; den zweiten auf den Termin des 14. Lebensjahres im normativen Schulcursus (d. h. factisch das 15. Jahr im Durchschnitt) erniedrigen, so daß die „Versetzung" aus der Gymnasialtertia und aus der 2. Classe der höheren Bürgerschule, ebensowohl aber auch die absolvirte Mittelschule diese Berechtigung ertheilte. Um der Gefahr, daß diese Erniedrigung der Forderungen ein zu tiefes Sinken der mitzubringenden Schulbildung herbeiführen möchte, zu entgehen, ließen sich eine Reihe von Cautelen feststellen, z. B. daß die Versetzungen „bedingungslos" geschehen, daß die Absolvirung der Mittelschule durch ein Examen*) constatirt werde; daß diese Berechtigung nicht ganz unbedingt sei, sondern es von den militärischen Leistungen abhänge, ob die Entlassung nach einem Jahr erfolge, oder ein zweites Jahr oder Halbjahr zugelegt werde. Ohne Zweifel würde auf diesem Wege der so wünschenswerthen Entwicklung der Mittelschulen eine außerordentliche Förderung zu Theil werden, und auch die höhere Bürgerschule bedeutend gehoben werden.

*) Für die Mittelschule würde ein solches Examen gerade recht angebracht sein, um ihr dadurch ein festes Ziel zu stecken, und ihr durch eine staatliche Controle den festen Halt gegen ungebührliche Forderungen des Publikums zu geben.

Reorganisation des Realschulwesens

- und

Reform der Gymnasien.

Von

J. Lattmann, Dr.
Gymnasial-Director zu Clausthal.

II. Theil.

Reform der Gymnasien.

Göttingen.
Verlag von Vandenhoeck und Ruprecht.
1873.

II.

Reform des Gymnasiums.

Es wird Niemandem entgehn, daß die gegenwärtigen Bewegungen auf dem Gebiete des Realschulwesens auch das Gymnasium stark afficiren müssen. Aus der „Coordination" geht nun eine Concurrenz hervor, welche dem Gymnasium ernstliche Gefahr droht. Ich weiß nicht, ob dieselbe überall genügend erkannt wird. Das Gymnasium ist gewohnt, in dem Schutze und der Gunst der Regierung zu stehen, und es ist wohl nicht zu bezweifeln, daß auch jetzt noch die Neigung und der Wille vorhanden ist, ihm ferner den verdienten Schutz zu gewähren. Allein die Regierung —, es würde ein verkehrter Ausdruck sein, zu sagen, sei heut zu Tage abhängig von der öffentlichen Meinung; denn das ist ja die Bedeutung des starken, selbstmächtigen Königthums in Preußen, daß es die Regierung unabhängig macht von dem wechselnden Gewoge der öffentlichen Meinung. Aber andrerseits besteht eben darin die großartige Entwicklung unsers öffentlichen Lebens in neuster Zeit, daß die Regierung aus einer bloß dynastischen sich in eine volksthümliche, nationale umwandelt. Schwerlich wird das Hohenzollernsche Königthum von irgend einem Tumulte des Tages sich jemals etwas abtrotzen lassen, aber die tiefgehenden, anhaltenden, wahrhaften Strömungen des innersten Lebens, der geistigen und sittlichen Entwicklungen des ganzen Volkes durchziehen jetzt immer mehr auch die hoch und höchstgestellten Herzen, so daß sie im Geiste der Nation die Herrschaft zu üben sich gedrungen fühlen. Es wird freilich in dieser Entwicklung

unſeres ſtaatlichen Lebens vermuthlich nicht an periodiſchen Rückſchlägen fehlen. Aber im Ganzen möchten alle unter der Hand der Regierung ſtehenden Inſtitutionen wohl thun, jene tiefergehenden Strömungen unſers Volksgeiſtes als die Mächte zu betrachten, deren Einfluſſe ſie ſich nicht werden entziehen können.

Nun liegt es auf der Hand, daß die Agitation für die Realſchulen I. Ord., ſo ſehr dieſelbe auch von äußerlichen Impulſen ausgeht, doch ihre Stärke gewinnt durch die Unzufriedenheit mit dem Gymnaſium, welches nach einer immer weiter ſich verbreitenden Meinung dem Stande unſrer gegenwärtigen Cultur nicht mehr ganz entſprechen ſoll. Nachdem die Vorbildung aller nicht die Univerſität beſuchenden Staatsdiener, dann auch der Mediciner und Lehrer der Mathematik und Naturwiſſenſchaften von der Realſchule I. Ord. als einer für dieſelben mehr geeigneten Anſtalt in Anſpruch genommen ſind, gedenkt man jetzt auch die Juriſten für jene Anſtalt zu gewinnen, ſo daß das Gymnaſium nur als die eigentliche Schule der Theologen und Philologen übrig bleiben würde. Bleibt dann die Realſchule I. O. in ihrer jetzigen Geſtalt als coordinirt dem Gymnaſium gleichfalls in ſeiner jetzigen Geſtalt beſtehen, ſo werden die Communen dahin drängen, mehr Realſchulen I. O. zu gründen oder Gymnaſien in ſolche umzuwandeln, indem bald ſtatiſtiſch nachgewieſen werden wird, daß für die Majorität der Schüler eher jene als dieſe Art von Schule die angemeſſene ſei. So werden die Gymnaſien entvölkert und in ihrer Zahl vermindert werden. Wie weit dieſe abſchüſſige Bahn führen wird, wer kann das wiſſen?

Man wird dieſe Anſicht vielleicht eine zu ſchwarzſichtige nennen; aber man ſei auch nicht ſo kurzſichtig, den vorläufig noch allerdings unzweifelhaften Schutz der Regierung als einen für alle Zeiten unveränderlichen zu halten. Will das Gymnaſium ſeinen Beſtand wirklich ſichern, ſo muß es bald ernſtliche Schritte thun, ſich in der öffentlichen Meinung wieder als die für einen erheblich großen Kreis von Schülern angemeſſenſte und beſte Bildungsanſtalt hinzuſtellen. Natürlich kann das nicht anders geſchehen, als durch eine merklich eingreifende innerliche Reform.

Um die Mängel des Gymnasiums recht zu erkennen, werden wir auch hier einen kurzen Blick auf seine geschichtliche Entwicklung werfen müssen. Das Gymnasium hat vor der Realschule I. O. den außerordentlichen Vorzug, daß es nicht ein künstliches Product, sondern eine durch Jahrhunderte sich hinziehende organische Entwicklung ist. Aus den Klosterschulen hervorgegangen ist sein eigentliches Wesen durch die Reformation geschaffen. Es erhielt dadurch wesentlich kirchlichen Charakter. Damit stand es aber auch durchaus auf dem Boden der damaligen Cultur, indem die allgemeine höhere Bildung, ja das ganze öffentliche Leben sich vorzugsweise um die Kirche bewegte. Die Vorbildung des Geistlichen durch die klassischen Sprachen galt zugleich als die nothwendige Vorbildung aller höher Gebildeten. Diese die Cultur beherrschende Stellung der Kirche geht im 18. Jahrhunderte verloren und es tritt an die Spitze und in den Mittelpunkt der allgemeinen Bildung die schöne Litteratur. Diese beruht aber bekanntlich gleichfalls sehr wesentlich auf dem Studium des Alterthums, und insofern blieb das Gymnasium mit dem Stande der Cultur durchaus in Harmonie. Nur in einer Beziehung mußte es sich ändern, es mußte seinen kirchlichen Charakter abstreifen und statt dessen einen litterarisch-ästhetischen annehmen. Das fiel aber nicht schwer, da die Theologen, welche damals noch das Lehramt an den Gymnasien versahen, dem Zuge der Zeit folgend, dem Rationalismus und der Beschäftigung mit der schönen Litteratur aufs eifrigste ergeben waren. Allein die gesteigerten Ansprüche an das anders sich gestaltende Fachstudium der Theologen ließen diese mit der Zeit um so weniger als für den Lehrstand geeignet erscheinen, als auch die sprachlichen Studien umfangreicher und tiefer wurden. So vollzog sich die Trennung des Gymnasiums von der Kirche vollständig durch das Auftreten eines besonderen philologischen Lehrstandes; das alte Grundprincip desselben, nämlich „Diener der Kirche und des Staates" zu akademischen Studien vorzubilden wurde (nach Fr. A. Wolf) dahin geändert, daß es eine Stätte der allgemeinen — das hieß damals noch wesentlich humanistischen — Bildung aller höher Gebildeten — (und dazu rechnete man hauptsächlich

nur die Studierten) — sein solle. Das Gymnasium blieb also insofern seiner Grundlage immer noch getreu, als es eine humanistische Vorbildung für das Universitätsstudium gab, es bekam aber, statt des früheren kirchlichen und dann ästhetischen, jetzt einen specifisch philologischen Charakter. Diese Wandelung konnte natürlich erst nach und nach durchgeführt werden *), jenachdem der besondere philologische Lehrerstand beschafft wurde. Dies trat, wie wir gleich näher sehen werden, etwa in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts ein, indem auch die im Schuldienste stehen bleibenden Theologen sich ganz den philologischen Studien zuwandten. Neben dieser philologischen Richtung drang aber andrerseits auch die Forderung auf die Gymnasien ein, zugleich für die höher steigenden Ansprüche des Lebens an die moderne Bildung zu sorgen. Von diesen beiden Intentionen werden die so anerkennenswerthen, allen andern Deutschen Ländern voraufgehenden und ihnen vielfach zum Muster dienenden Bestrebungen der Preußischen Regierung, das höhere Schulwesen zu regeln und zu heben, geleitet. Dieselben treten hauptsächlich in den Bestimmungen über das Maturitätsexamen hervor; ein historischer Ueberblick über diese gibt das beste Bild der Entwicklung der Gymnasien. Aus Wiese „Höheres Schulwesen" ist folgendes zu entnehmen:

Während bis dahin die Zulassung zur Universität auf bloße Meldung bei dem Decane der betreffenden Facultät unter dem sich von selbst verstehenden Erfordernis der Kenntnis der Lateinischen Sprache stattfand, wobei ein Dimissionszeugnis der Schule oder auch nur ein Empfehlungsschreiben eines Lehrers oder Geistlichen, oder eines andern angesehenen Mannes gewünscht wurde, bestimmte die Instruction vom 23. Dec. 1788, daß hinfort eine Prüfung auf den Schulen stattfinden und ein

*) Auf dem Standpunkte des Uebergangs steht noch die Unterrichtsverfassung von 1816, nach welcher die Gymnasien die Bestimmung haben, „ihren Zöglingen nicht nur zu dem Maß classischer und wissenschaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verstehen und Benutzen des systematischen Vortrags der Wissenschaften auf Universitäten erforderlich ist, sondern sie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten."

Zeugnis der Reife oder Unreife ausgestellt werden sollte. Da aber den „Unreifen" gleichwohl der Uebertritt zur Universität nicht verweigert wurde, so wurde die Absicht des Edictes vielfach vereitelt. Die Zahl der jungen Leute, die ohne hinlängliche wissenschaftliche Vorbildung die Universität bezogen, blieb sehr groß. „Wer jene so unbedingt gepriesene Vorzeit kennt, weiß recht gut, wie viele höchst unwissende Menschen in großen Scharen, selbst von vielen wegen ihrer humanistischen Gründlichkeit weltberühmten Schulen, der Universität zuströmten." Dieser Ausspruch A. H. Niemeyers wird die laudatores temporis acti belehren, daß sie mit ihrem Ruhme jedenfalls nicht über das Jahr 1812 zurückgehen dürfen. Aus den Berichten der „Wissenschaftlichen Deputationen" seit 1810 geht hervor, daß das bei den Prüfungen befolgte Verfahren nach wie vor ein außerordentlich verschiedenes war. Theils wurden zu wenig, theils zu viel schriftliche Arbeiten verlangt. Nicht überall gehörte ein Deutscher Aufsatz zu den Abiturientenarbeiten, und statt des Lateinischen Aufsatzes wurde an mehreren Schulen nur ein Exercitium aufgegeben. Uebersetzungen ins Griechische kommen vor; aber häufiger Uebersetzungen aus dem Griechischen in das Deutsche, bisweilen ins Lateinische. Das Griechische wurde meist noch, wie oft gerügt wird, ohne Accente geschrieben. Uebersetzungen ins Französische waren selten; auch mathematische Arbeiten nicht allgemein. Als Gegenstände der mündlichen Prüfungen kommen vor: Uebersetzungen aus den lateinischen und griechischen Classikern und Proben der Fertigkeit im Uebersetzen aus dem Deutschen, bisweilen auch aus dem Griechischen, ins Lateinische. An einigen Schulen beschränkte sich das mündliche Examen im Griechischen auf eine Uebersetzung aus dem griechischen N. T. Als Prüfungsgegenstände erscheinen ferner: Antiquitäten, Mythologie und Literärgeschichte der Griechen und Römer, Geschichte der Philosophie, Logik, Psychologie, Rhetorik, Poetik. Eine Prüfung im Französischen kommt nur vereinzelt vor; ebenso in der Physik; viel häufiger in der Mathematik, aber noch nicht allgemein.

Diesen Zustand der Gymnasien in einer Zeit, in welche die höchste Blüthe unsrer schönen Litteratur fällt (!), wolle man

sich deutlich vorhalten, um zu erkennen, welch colossale Steigerung der Anforderungen seit 60 Jahren eingetreten ist!

Der erste ernstlichere Schritt dieser Steigerung war die Instruction von 1812. Als schriftliche Prüfungsarbeiten wurden verlangt: ein deutscher, ein lateinischer, ein französischer und ein mathematischer Aufsatz, eine deutsche Uebersetzung aus dem Griechischen und eine Uebersetzung ins Griechische. Das mündliche Examen erstreckt sich auf alle Sprachen (im Deutschen „höhere Grammatik und Litteratur") auf Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre. Bei der Interpretation der alten Autoren wird lateinisch gesprochen. Das Zeugnis wurde in drei Nummern ausgestellt: I unbedingt tüchtig, II bedingt tüchtig, III untüchtig. Um diesen erhöhten Anforderungen genügen zu können, bestimmte die Unterrichtsordnung von 1816, daß jedes vollständige Gymnasium aus 6 aufsteigenden Classen oder aus drei Bildungsstufen, einer unteren, mittleren und oberen von je 2 Classen, bestehen sollte. (Bis dahin waren meistens nur vier bis fünf Classen gewesen.) In der VI., V. u. IV. sollten die Schüler in der Regel je ein Jahr, in der III. u. II. je zwei Jahre, in der I. drei Jahre zubringen. Trotzdem zeigte sich sehr bald, daß bei der neuen Maturitäts-Prüfungsinstruction dieselben Uebelstände sich wiederholten, zu deren Beseitigung sie hatte dienen sollen. Viele junge Leute suchten immatriculirt zu werden, weil sie auf Vorzeigung der Matrikel die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst erhielten. Abgesehen von der nachsichtigen Beurtheilung des Kenntnisstandes, wurde auch dem Unwissendsten die Nr. III nicht versagt; und auf dieses Zeugnis der Untüchtigkeit konnte wiederum die Immatriculation nicht versagt werden. Bei der Universität zu Bonn war das Verhältnis der von der Wissenschaftlichen Prüfungscommission daselbst in den Jahren 1818—1823 an Maturitätsaspiranten ausgestellten Zeugnisse folgendes: Mit I: 6. mit II: 71. mit III: 540!

Auch dieses Resultat mögen die laudatores temporis acti beherzigen! Sie werden dann wohl mit weniger Vertrauen auch nur über das Jahr 1834 zurückzugehen wagen. Allerdings ist nicht in Abrede zu stellen, daß in jener Zeit auf meh-

reren Gymnasien überhaupt oder wenigstens an einzelnen Schülern Ausgezeichnetes geleistet wurde. Namentlich zeigte die aufblühende Philologie öfters große, über das gesteckte Ziel noch hinausgehende Wirkungen. In einem Circular-Rescript vom 11. Dec. 1828 wird getadelt, daß die Auswahl der griechischen Lectüre (Aeschylus, Pindar) und die Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Griechische an manchen Gymnasien weitergeführt werden, als es für die Zwecke der Gymnasien räthlich sei. Die Verordnung vom 24. Oct. 1837 spricht die Befürchtung aus, „daß manche jüngere und weniger erfahrene Lehrer [d. h. die nun stärker heranwachsende Zahl der eigentlichen Philologen] bald bei der Auswahl des mitzutheilenden Lehrstoffes, bald bei der Art der Mittheilung und Behandlung desselben, die Grenzen des Gymnasialunterrichts überschreiten." Zu anderen nicht controlirbaren Anstrengungen mag „die von dem Director Meinecke getroffene Anordnung einer griech. u. latein. Privatlectüre, die unter der Controle des Classenordinarius stand und durch Verf. v. 11. April 1825 zur Nachachtung empfohlen wurde", geführt haben.

So gieng denn der 1831 erklärte Entschluß des Ministeriums, eine neue Instruction für die Maturitäts-Prüfung zu erlassen, einerseits aus der Nothwendigkeit hervor, die immer noch existirenden großen Mängel in den Leistungen der Gymnasien zu beseitigen, andrerseits aus der Absicht, die weit über daß Maß der Instruction von 1812 hinausgeschrobenen Forderungen mancher Lehrer einzuschränken. Jenes wurde besonders dadurch erreicht, daß man die Maturitätsprüfungen ausschließlich den Gymnasien überwies und an die Stelle der Nummern die Prädicate „reif" und „unreif" setzte; die übereifrigen Philologen hingegen suchte man dadurch zu zügeln, daß die Anforderungen in den einzelnen Lehrobjecten genauer festgestellt und zum Theil ermäßigt wurden; auch wurde die Zulassung zur Prüfung von einem nur zweijährigen Aufenthalte in der ersten Classe abhängig gemacht.

Das Reglement vom 4. Juni 1834 bildet noch gegenwärtig die wesentlichste Grundlage der Ordnung der Maturitätsprüfungen bei den Gymnasien. Die Anforderungen dieses

Reglements sind also allgemein bekannt. Wenn man nun bedenkt, mit welcher weit regelmäßigeren und strengeren Controle von oben die durchgängige Erfüllung derselben erwirkt wird, und daneben sich die oben geschilderten Zustände nicht nur vor 1788, sondern auch von da bis 1812 vergegenwärtigt, wenn man ferner nicht vergißt, daß die hervorstechenden Leistungen an einzelnen Schülern bis 1834 auf die ungewöhnliche, anerkanntermaßen meist überspannte Energie einzelner Lehrer und den ungebührlich aufgestachelten Ehrgeiz jener Schüler zurückzuführen sind, während die große Menge hinter dem gesteckten Ziele weit zurückblieb, daß gegenwärtig dagegen weit gleichmäßiger von allen oder wenigstens der überwiegenden Mehrzahl den Forderungen genügt wird, und daß bei dieser allgemeinen Erreichung des Ziels die immer nur geringe Zahl der sich Auszeichnenden weit geringer erscheint und weit weniger hervorsticht: so werden selbst die hartnäckigsten laudatores temporis acti einräumen müssen, daß die Gymnasien des letzten Menschenalters hoch über die aller früheren Zeiten hervorragen.

Wir hätten demnach allen Grund, auf die Gymnasien unsrer Zeit stolz zu sein und von allen Seiten große Anerkennung derselben zu erwarten. Gleichwohl müssen wir bemerken, wie gerade seit dem Jahre 1834 die Gymnasien von einer fortwährenden Unzufriedenheit und mannigfaltigem Tadel begleitet werden. Sogleich zwei Jahre nach jener Instruction erschien die Schrift Lorinsers „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen", welche den Gymnasien den Vorwurf machte, daß sie ihre Schüler maßlos überbürdeten. Freilich erachteten nach einer Untersuchung der Sache sämmtliche Provinzialschulcollegien im Einverständnisse mit dem Urtheile „unbefangener und umsichtiger" Schulmänner die Forderungen des Reglements nicht für zu hoch gestellt, sondern für angemessen und eine Herabsetzung derselben für unräthlich und unthunlich. Gleichwohl haben die Klagen über die „Ueberbürdung" bis auf den heutigen Tag nicht aufgehört, sie sind vielmehr von Lehrern selbst erhoben und wiederholt in den Directoren-Conferenzen und anderen Lehrer-Versammlungen debattirt. Aus diesem

Umstande wird man mit Recht den Schluß ziehen müssen, daß jene Klagen nicht ganz ohne Grund sind. Betrachten wir einmal, welche Arbeit einem Schüler der obersten Classen des Gymnasiums obliegt. Er hat wöchentlich 30 Schulstunden; dazu kommen aber noch bei manchen 2 St. Hebräisch, bei den meisten 2 St. Singen und 2 St. Turnen. Diese beiden Unterrichtsgegenstände mögen als eine erleichternde Abwechselung angesehen werden, aber sie ohne weiteres zu den „Erholungen" zu rechnen, ist nicht gestattet, da Sing- und Turnlehrer wenigstens viel geistige Attention verlangen müssen. Es ist dies also wohl ein Stückchen leichte Arbeit, aber immer noch Arbeit, denn das Wesentlichste der Erholung, die Freiheit, fehlt. Damit kämen wir also auf 34—36 Schulstunden. Der zweistündige Zeichenunterricht ist für die oberen Classen facultativ, wird aber von einzelnen Schülern benutzt. Viele haben auf eigenen oder noch häufiger auf der Eltern Wunsch wöchentlich 1—2 Stunden Privatunterricht in Musik, wodurch also die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf 36—38 erhöht wird. Für die häuslichen Arbeiten auf die Schule sind nach einer in den Verhandlungen der Directoren-Conferenz der Prov. Preußen 1865 aufgestellten Schätzung 4 Stunden täglich, nach der in irgend einem Programme neuerlich mitgetheilten Berechnung 3 St. täglich oder wöchentlich 18 St. erforderlich. Dieser Ansatz ist, unter der Voraussetzung, daß alle aufgegebenen Arbeiten wirklich gemacht und mit alle der Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, welche man von einem Schüler verlangt, angefertigt und ausgeführt werden, jedenfalls nicht zu hoch. Aus eigenen Beobachtungen und zuverlässigen Mittheilungen kann ich constatiren, daß 3 Stunden täglich nicht immer ausreichten. Nehmen wir aber jene gewiß von vielen Seiten als richtig anerkannte Zahl von 18 Stunden zu den 36(—38) Unterrichtsstunden hinzu, so erhalten wir 54(—56) Stunden geistiger Arbeit, welche den Schülern der oberen Classen auferlegt zu werden pflegt, also täglich neun Stunden. Es würde allerdings etwa $^3/_4$ Stunden an freien Zwischenzeiten abzuziehen sein; aber dagegen dürfen wir in die Wagschale legen, daß neben diesen regelmäßigen Arbeiten auch noch „Privatarbeiten" von den Schü-

lern der oberen Classen dringend verlangt werden. Im ganzen genommen werden also täglich neun Stunden geistiger Arbeit gefordert. Und was glaubt man heut zu Tage von einem „Arbeiter" an körperlicher Arbeit verlangen zu dürfen? Zehn, höchstens zwölf Stunden. Ist das überhaupt ein richtiges Verhältnis zwischen geistiger und körperlicher Arbeit? und ist jenes unverhältnismäßig größere Maß nun gar der heranwachsenden Jugend aufzulegen? — Freilich haben die Schüler die schönen Ferien. Aber ohne diese wäre ihre Arbeit eben rein unerträglich; muß doch so schon ein nicht geringer Theil der Wochenarbeit auf die Sonntage und Ferien verlegt werden, um nur durchzukommen. Besonders drückend wird die Arbeit dadurch, daß sie Monatelang Tag für Tag in gleicher Weise vorgeschrieben wird, was gerade bei geistiger Arbeit auf die Dauer etwas Peinigendes hat. Immerhin ist gleichwohl denjenigen, welche da sagen, daß sie selbst und andere berühmte Männer in ihrer Jugend ebensoviel oder noch mehr gearbeitet haben, zuzugestehen, daß so viel gearbeitet werden kann, daß es wohl möglich ist, ohne überall sogleich die schlimmsten Folgen zu haben. Eine andere Frage aber ist es, ob es gut sei, daß man in dieser Weise bis an die Grenze des Möglichen hinangehe. Das muß man entschieden verneinen, da die nachtheiligen Folgen der Ueberspannung sich bemerklich genug machen.

Aber man hat wohl schon einen Einwurf bereit und frägt: „Arbeiten denn unsere Schüler wirklich so viel?" — Hierauf ist zu antworten: Nein. — Allerdings gibt es wohl eine Anzahl solcher, welche mit regelmäßiger Gewissenhaftigkeit allen Anforderungen zu genügen sich bestreben und deshalb, wenn die Begabung nicht etwa eine ausgezeichnete, sondern nur eine mittlere oder gar mäßige ist, eine recht schwere Arbeit haben; aber die Mehrzahl bleibt in verschiedenen Stufen hinter der angegebenen Zahl der häuslichen Arbeitsstunden zurück. Ich will nicht reden von den absolut Faulen, welche durch keine Mahnung und Strafe zu Anstrengung zu treiben sind; auch die große Menge solcher, welche den Wunsch haben, wenigstens das „Genügende" zu thun, pflegt sehr darauf aus zu sein, sich ihre

Last zu erleichtern. Das einfache Mittel ist, daß man die Arbeit zwar liefert, aber nicht macht. Mündliche Aufgaben werden nur eiligst soweit eingeprägt, daß die Aussage „ich habe gelernt" keine Wortunwahrheit ist, und dann mit Hülfe der Zuflüsterungen, auf welche die Freundschaft wohl eingeübt ist, erträglich hergesprochen. Schriftliche Arbeiten werden abgeschrieben — oder nein, denn das wird zu leicht gemerkt, — „nicht abgeschrieben", sondern die Claddе wird eilfertigst ganz liederlich hingeschrieben und man „fragt nur einmal" einen guten Freund um dies oder das, oder „vergleicht bloß einmal" seine Arbeit. Die Präparation, zu welcher ein gewissenhafter Schüler eine Stunde gebraucht, wissen andere in 5 Minuten fertig zu bringen; sie lesen den Text nur mit dem Finger durch und fischen einige Vocabeln heraus, die sie dann — wo möglich in einem Speciallexikon — aufschlagen, um das Heft vorweisen zu können. Andere benutzen die Zwischenzeiten, um aus den Heften ihrer guten Freunde die ihrigen zusammenzusetzen; viele vermeiden lieber diese öffentliche Unterstützung und wählen sich den gedruckten „Freund." Ja die Neigung, Zeit zu sparen, geht so weit, daß systematisch immer in der einen Unterrichtsstunde zugleich die Arbeiten für die folgende gemacht werden; und ist der Lehrer so gut, daß er nicht zu controliren pflegt, so können, während einer übersetzt, die unbekannten Wörter noch gleichzeitig von den Nachbarn aus einigen kleinen Handwörterbüchern aufgeschlagen werden, welche gütige Vorgänger dem Inventare der Classe unter der Bank zum Angedenken vermacht haben. Bei solcher Leichtfertigkeit des Arbeitens, bei dem Gebrauche solcher Hülfen ist es denn nicht zu verwundern, daß neben der Klage über „Ueberbürdung" eine andere noch häufigere hergeht, nämlich „daß die Schüler nichts zu thun haben." Wollte man nach einer statistischen Erhebung aus dem, was die Schüler thun, berechnen, was sie zu thun haben, so würde der Durchschnitt ziemlich gering ausfallen. Nach alle dem steht so viel fest, daß die wirklich ehrlichen Arbeiter in der That überbürdet sind, die Mehrzahl es aber nicht ist, weil sie sich die Bürde zu erleichtern weiß. Daraus folgt, daß wir ernstlich darauf ausgehen müssen, die Arbeit der Schule mög-

lichſt zu verringern, um den Strebſamen nicht zu drücken, vielmehr ihm die Möglichkeit zu gewähren, ſeinen Trieb in freiem Streben zu bethätigen, andrerſeits aber, um dem weniger Strebſamen die nicht ganz grundloſe Entſchuldigung zu nehmen, daß es ja doch nicht möglich ſei, alles das zu thun, was verlangt werde, daß „die anderen auch abſchreiben, ableſen, Ueberſetzungen haben“ u. dergl. Daß ein ſolches Unweſen auf unſern Schulen herrſcht, iſt eine Schande für dieſelben. Man entſchuldige ſich nicht damit, daß es zu allen Zeiten ſo geweſen ſei; unſre Schulen ſollen ja beſſer ſein, als die früheren! Wenn aber in neueren Zeiten große buchhändleriſche Speculationen mit gedruckten „Präparationen“, „Ueberſetzungen“ in Duodez, mit Speciallexicis, die reine Eſelsbrücken ſind, mit „Schlüſſeln“ u. dergl. gemacht werden, ſo iſt das wohl ein Beweis, daß jenes Unweſen eher zu- als abgenommen hat. Ganz beſeitigen werden wir es nie können, aber ſehr einſchränken könnten wir es, wenn wir die rechten Mittel dagegen anwendeten; ich meine nicht etwa noch ſtrengere äußere Controle, welche allein nur wenig helfen kann. Der rechten Mittel ſind zwei: erſtens das oben genannte, daß wir den äußerlichen Umfang unſrer Anforderungen nach einem billigen mittleren Maße beſtimmen, — zweitens, daß wir die Schüler zu ihren Arbeiten genügend befähigen und keine verlangen, zu denen ſie nicht befähigt ſind. Ich behaupte, daß, mit Ausnahme weniger Gleichgültiger und Träger, kein Schüler daran denkt, fremde Hülfsmittel zu gebrauchen, wenn er das Bewußtſein hat, daß er ſeine Arbeit ſelbſt machen kann. Wer hat nicht eine natürliche Scham empfunden, als er zuerſt ein Exercitium abſchrieb oder ſich eine Ueberſetzung kaufte; aber wenn er dann ſieht, daß er ſelbſt nicht kann, was er ſoll, ſo überwindet er bald die Scheu vor dem Böſen. Die erſte und hauptſächlichſte Schuld alſo tragen wir Lehrer, indem wir den Schüler dadurch in Verſuchung führen, daß wir etwas von ihm fordern, wozu er nicht, ſei es von Natur, ſei es durch voraufgehenden Unterricht, genügend befähigt iſt. Es iſt freilich ſchwer zu ſagen, wozu ein junger Geiſt befähigt iſt oder nicht; denn er zeigt öfters eine überraſchend große Kraft, weiß aus dem planloſeſten und ungeſchickteſten

Unterrichte die beſten Früchte zu ziehen. Und nach ſolchen Beiſpielen pflegen Idealiſten und Pedanten zu urtheilen. Halten wir uns aber überall an Durchſchnittsmaße, ſo werden wir zugeſtehen müſſen, daß es z. B. eine übermäßige Anſpannung des Knaben iſt, ihn ſchon vom 9. Jahre an in drei auf einanderfolgenden Jahren drei fremde Sprachen, Latein, Franzöſiſch, Griechiſch, erlernen zu laſſen. Häufig führt ſchon hier die Furcht vor Strafe, womit die Schule zur Anſtrengung treiben will, zum „Abſchreiben" oder „Sich helfen laſſen." In den oberen Claſſen ſind es beſonders die Aufſätze, wodurch ſich die Schüler bedrückt fühlen. Daß Jünglinge dieſes Alters im Stande ſind, wenn auch nicht eigentlich Gedanken zu produciren, doch die durch Schule und Leben gewonnenen zu reproduciren und in gewiſſe Formen der Darſtellung zu bringen, iſt nicht zu bezweifeln, ja man darf annehmen, daß ſie an einer ſolchen Geiſtesthätigkeit ihre Freude haben könnten. Aber wenn man im Laufe eines Jahres je 10 (nicht ſelten 12 und mehr) Deutſche und Lateiniſche Aufſätze, alſo in den c. 40 Schulwochen alle vierzehn Tage einen Aufſatz fordert, ſo geht dieſes Maß der Arbeit, zu der an ſich die Jünglinge allerdings eben anfangen befähigt zu ſein, doch über das Maß des in ihnen angeſammelten Gedankenmaterials hinaus. Daher muß denn, um die Arbeiten zu Stande zu bringen, theils der Lehrer in ausgedehnter Weiſe die Gedanken ſuggeriren, theils der Schüler ſolche äußerlich zuſammenraffen. So wird dieſe Arbeit, welche mehr als jede andere aus einer intenſiven Hingebung hervorgehen ſollte, in Folge der Ueberhäufung, welche der Spontaneität keine Zeit läßt ſich wieder zn ſammeln, zu einer Arbeit des haſtigen äußerlichen Zuſammenflickens und als ſolche den Schülern zu einer verdrießlichen und läſtigen. Iſt es nicht eine bekannte Sache, daß die 14 Tage Zeit, welche zwiſchen der Ablieferung des einen und des folgenden Aufſatzes gewährt wird, von der Mehrzahl der Schüler, und ſelbſt von guten und ſtrebſamen, zu der Sammlung und Ausarbeitung nicht benutzt, ſondern gewöhnlich in den letzten, ja von manchen an dem letzten Tage oder in der Nacht vor dem Lieferungstermine das Opus haſtig zuſammengeſchrieben wird? Da muß denn das

Conversationslexikon, Venns „deutsche Aufsätze" oder ähnliche schülerhafte Anleitungen, welche sich obenein mit rechter Unverschämtheit den „Herren Primanern" aufdrängen, oder die ererbten Phrasensammlungen und Scripta früherer Commilitonen das Beste liefern. Da aber diese Hülfsmittel doch nicht immer ausreichen und auch zu leicht ihre Spuren verrathen, so geht es ohne die Qual, alle 14 Tage einen eigenen Gedankenkreis zusammenstoppeln zu müssen, nicht ab.

In den genannten beiden Fällen geht also die Arbeitsforderung über die durchschnittliche natürliche Befähigung der Schüler hinaus. In anderen Fällen trägt die Unterrichtsmethode die Schuld, daß der Schüler die aufgegebenen Arbeiten zu machen nicht genügend im Stande ist. Es ist eine sehr verbreitete Sitte, daß ein Lehrer sich nach dem Normalunterrichtsplane feststellt, was er in seiner Classe durchzumachen hat; er setzt nicht mit Unrecht voraus, daß die neu Versetzten das Pensum der voraufgehenden Classe mitbringen. Aber wie oft ist dies nicht in genügender Weise der Fall, sei es daß die Generation der Schüler eine schwache ist, sei es daß etwa ihr früherer Lehrer zu schlaff oder noch zu wenig geübt war. Dann schilt man wohl auf den Vorgänger und auf die Jungen; aber den Unterricht nach den Umständen so einzurichten, daß das Versäumte nachgeholt und der Schüler für die neuen Anforderungen erst genügend ausgerüstet werde, dazu entschließt sich Mancher nicht so leicht. Aber selbst bei genügender Vorbildung der Neuen wird die Schwierigkeit des Uebertritts in eine höhere Classe häufig nicht genug berücksichtigt. Man läßt aus einem Uebungsbuche Jahr aus Jahr ein Nummer für Nummer übersetzen, oder hat eine stehende Anzahl von Druckzeilen für die Exercitien festgesetzt; von den Schriftstellern heißt es „wir übersetzen hier in jeder Stunde so und so viel Paragraphen, Capitel, Verse, Zeilen, Seiten; darauf habt ihr euch zu präpariren." Als Durchschnitt mögen jene Berechnungen ganz richtig sein; aber wenn dem neu Eintretenden sogleich dieser Durchschnitt auferlegt wird, so reichen seine Kenntnisse und Fertigkeiten natürlich im Anfange noch nicht aus. Gleichwohl macht er sich mit frischem Eifer daran; an dem Exercitium

quält er sich zwei Stunden, bei den Präparationen hat er fast jedes dritte Wort aufzuschlagen, der Inhalt ist ihm noch sehr „böhmisch", so daß er selbst mit bekannten Wörtern Nichts rechts anzufangen weiß; in der Stunde geht die Durchnahme nach der Fähigkeit der älteren Schüler, und wenn er nicht ein sehr gutes äußerliches Gedächtnis hat, so weiß er auch bei der Repetition die Uebersetzung nicht nachzuplappern. Da kömmt denn ein guter Freund und zeigt, wie man mit einem Speciallexikon, mit gedruckten Präparationen und Uebersetzungen sich helfen kann, ein älterer Schüler erbarmt sich des Unglücklichen und schenkt ihm sein altes Exercitienbuch; — ist es zu verwundern, wenn der Geplagte in seiner Noth begierig nach solchen Stützen greift und, da in Folge davon seine Fähigkeit wiederum nicht genügend entwickelt wird, auch späterhin bei der angenehmen Gewohnheit bleibt?

Wenn demnach so viel feststeht, daß das übliche Maß der Arbeit für die ehrlich arbeitenden Schüler ein zu großes ist, von der Mehrzahl aber factisch nicht erfüllt wird, weil sie sich theils an leichtfertige Arbeit, theils an den Gebrauch schädlicher Hülfsmittel gewöhnen, so haben wir, meine ich, guten Grund auf eine Reform Bedacht zu nehmen, nach welcher der Umfang der Anforderungen vermindert werden kann, selbstverständlich unter der Voraussetzung, daß dann für eine reelle Ausführung der Arbeit um so mehr Sorge getragen werde.

Die oben erwähnte Unzufriedenheit mit den Gymnasien betrifft aber nicht bloß die „Ueberbürdung" sondern in höherem Grade noch die Leistungen derselben. Es muß freilich sehr auffallen, daß nach der nachgewiesenen erheblichen Verbesserung der Gymnasien, bei dem so wohl geregelten Unterrichtsgange und der strengen Controle desselben dennoch die Erfolge — und namentlich gerade in den alten Sprachen so wenig befriedigend erscheinen. Und zwar sind es zwei, welche Unzufriedenheit äußern, erstens die Philologen, denen nicht genug, zweitens das Publicum, dem zu viel geleistet wird. — Wer hat Recht? — Ohne Zweifel wir Philologen; denn wir haben ja in Hunderten von Schriften mit den tiefsten Gründen bewiesen, daß das Studium der Alten ein nothwendiger Bestand-

theil, ja die eigentliche Grundlage unsrer Cultur ist, daß keine andere Disciplin im Stande ist, formale Geistesbildung in dem Grade zu geben, wie die klassischen Sprachen, daß ihre Vernachlässigung ein Zurücksinken in Barbarei zur Folge haben würde, daß dieselben folglich in möglichster Ausdehnung und Kraft auf dem Gymnasium betrieben werden müssten. Wenn wir nun auch diesen allgemeinen Sätzen durchaus zustimmen, wie ich es in allem Ernste und mit aller Entschiedenheit thue, so dürfen wir doch unsre Augen nicht davor verschließen, daß die praktischen Consequenzen, welche wir daraus ziehen, bei dem Publicum keine rechte Anerkennung finden wollen, und zwar denke ich dabei nicht etwa an dasjenige Publicum, welches in dem Leben der Gegenwart versunken alles Alte kurzweg verwirft, sondern an denjenigen immer noch sehr großen Theil, welcher jene Sätze im allgemeinen auch sehr wohl zu schätzen weiß und sie gern gelten läßt, aber gleichwohl der Meinung ist, daß den dringenden Anforderungen des Lebens gegenüber eine gewisse Einschränkung nothwendig sei. Mit solchen Gegnern, welche nicht im Principe gegen uns stehn, sondern nur über das Wie viel und das Wie anderer Ansicht sind, ist es doch wohl Pflicht eine Verständigung zu suchen. Vor allem werden wir unsrerseits auch ihren Grundsatz anerkennen müssen, daß in der That unser gegenwärtiges Leben eine ausgedehnte Pflege der modernen Culturelemente verlangt. Man meint nun wohl, daß dieser berechtigten Forderung bereits Genüge geschehen sei, indem man von dem Raume des altklassischen Unterrichts so viel, als man für möglich hielt, abgetreten habe. Allein wenn man die Sache einmal an der Hand der Geschichte betrachtet, so stellt sie sich doch anders. Von den Gymnasien des vorigen Jahrhunderts wollen wir nicht reden, da deren Verhältnisse zu verschiedenartig waren. Stellen wir den Lehrplan von 1816 mit denen von 1837 und 1856 zusammen:

		VI	V	IV	III	II	I	Sm.
Latein	1816	6	6	8	8	8	8	44
	1837. 56	10	10	10	10	10	8	58

		VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Sm.
Griechisch.	1816	—	—	5	5	7	7	24
	1837 56.	—	—	6	6	6	6	24
Deutsch.	1816	6	6	4	4	4	4	28
(Phil. Propäd.)	1837	4	4	2	2	2	2(4)	16 (18)
	1856	2	2	2	2	2	3	13
Französisch.	1816	—	—	—	—	—	—	0
	1837	—	—	—	2	2	2	6
	1856	—	3	3	2	2	2	11
Religion.	1816 37.	2	2	2	2	2	2	12
	1856	3	3	2	2	2	2	14
Mathematik.	1816	6	6	6	6	6	6	36
	1837 56.	4	4(3)	3	3	4	4	22 (21)
Naturwissensch.	1816 37.	2	2	2	2	2(1)	2	12 (11)
	1856	(2)	(2)	—	2	1	2	9 (ev.7)

Geschichte u. Geogr. 1816 Sma. 15 St. 1837 u. 56 Sma. 16 St. Zeichnen überall S. 6 St. Schreiben 1816? 1837 7 St. 1856 6 St.

Die Gesammtzahl der wöchentlichen Stunden (mit Ausschluß des Hebräischen, Gesang und Turnen) beträgt 1816: 185 (?) 1837: 180. 1856: 178.

In dieser Zusammenstellung fällt sogleich in die Augen die Vermehrung des Lateinischen um 14 Stunden, dagegen die Verminderung des Deutschen um 15, der Mathematik gleichfalls um 15, der Naturwissenschaft um 3 Stunden. Von diesen 33 jenen Disciplinen entzogenen Stunden sind 11 allerdings dem Französischen neu zuertheilt, 2 der Religion und 1 der Geschichte und Geographie, aber den Löwentheil von 14 Stunden hat das Lateinische davon getragen. Es ist folglich falsch zu behaupten, die alten Sprachen hätten in neueren Zeiten Concessionen gemacht, im Gegentheil es ist ihnen im Vergleich zu 1816 nicht nur Nichts genommen, sondern ein erheblicher Zuwachs an Stunden verliehen, und zwar auf Kosten derjenigen Disciplinen, auf welchen die „moderne Bildung" vornehmlich beruht. Darum ist es denn wohl nicht so uner-

hört, wenn einmal an irgend eine Einschränkung der klassischen Sprachen gedacht wird!

Mit diesem Verlangen scheint es, als ob ich dem neuerlich mehrfach angedeuteten hauptsächlich von Ostendorf befürworteten Plane, irgend eine Verschmelzung des Gymnasiums mit der Realschule I. O. vorzunehmen, näher träte. Allein einem solchen Gedanken muß ich entschieden entgegentreten. Ein Versuch würde bald die Unmöglichkeit der Sache ergeben oder Zwitterdinge zu Tage bringen, welche nach keiner Seite hin befriedigen. Es widerstrebt dieser Plan auch ganz und gar dem historischen Entwicklungsgange unsers Schulwesens, welches vielmehr auf eine immer weitergehende Differenzirung hinführt. (Diese Differenzirung entspricht der üblich gewordenen Theilung der Arbeit, die man doch auch nicht rückgängig machen kann.) Die Gefahr, daß ein gewisser „Dualismus" unsrer Bildung einreiße, war allerdings zu der Zeit vorhanden, als die Realschule eine ausschließlich realistische Richtung hatte. Seitdem auch sie die allgemeine oder (im weiteren Sinne) humane Bildung zu ihrem Princip macht, kann man wohl auf unsre Schulen das Bekannte: Etenim omnes artes, quae ad humanitatem pertinent, habent quoddam commune vinculum et quasi cognatione quadam inter se continentur anwenden. Dieses gemeinsame Band wird sich in allen Schulen, welche einen wissenschaftlichen Grundton haben, als ein innerliches von selbst geltend machen und wird auch äußerlich merkbar hervortreten. So wird z. B. die höhere Bürgerschule ohne Latein gewiß die alte Geschichte nicht vernachlässigen, sie wird in den Deutschen Stunden die Schüler mit einer Uebersetzung des Homer, des Virgil theilweis bekannt machen; die höhere Bürgerschule mit Latein hat ja geradezu ein starkes Element des Alterthums in sich, und andrerseits werden auf dem Gymnasium die modernen Bildungselemente auch gepflegt. Vielleicht kann dies noch etwas mehr geschehen und das Gymnasium von seinem zu specifischen Wesen noch etwas nachlassen (s. unten); aber niemals sollten wir zu einer Confusion der Schulen wieder zurückgehn!

In andrer Weise suchen andere, z. B. auch Oskar Jäger, den befürchteten Dualismus nicht sowohl zu beseitigen,

als nur zu mildern, indem sie auf den Plan der Conferenz von 1849 zurückkommen und einen gemeinschaftlichen Unterbau mit einer Bifurkation nach oben wünschen, jedoch in der Beschränkung, daß eine bestimmte Art der Schule, Gymnasium oder Realschule, nur für einige Lectionen Parallelklassen einrichten solle. Wer diesen Zustand, welcher in den vierziger und funfziger Jahren an mehreren hannoverschen Gymnasien bestand, mit durchgemacht hat, wie Verf. dieses, wird wenig davon erbaut sein. Allerdings ist jener Gedanke sehr berechtigt als vermittelnder Ausweg in concreten Fällen; in kleineren Orten, wo nur eine Art der Schule existiren kann, wird man, wofern eine genügende Anzahl von Schülern vorhanden ist, welche abweichende Interessen für ihren Bildungsgang haben, diesen durch Parallelklassen zu genügen suchen; eine höhere Bürgerschule ohne Latein z. B. wird lateinische Parallelstunden (etwa statt des Englischen) einrichten können, um Schüler zum Eintritt in die Tertia, eine höhere Bürgerschule mit Latein Parallelstunden im Griechischen, um für die Secunda eines Gymnasiums zu befähigen; ein Gymnasium wird Schüler der Tertia und Secunda (nicht Prima) vom Griechischen dispensiren können, um ihnen mehr Unterricht in neueren Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften ertheilen zu lassen. Aber immer sind solche Combinationen nur als Aushülfen für die Bedürfnisse in speciellen Fällen anzusehen, so oft auch ihre Anwendung zweckmäßig erscheinen mag; — im Principe sind die verschiedenen Arten der Schulen streng aus einander zu halten und eine jede rein für sich nach ihrem besonderen Charakter zu constituiren.

Demgemäß soll das Gymnasium in seinem eigenthümlichen Wesen fest bestehen bleiben; es soll nach wie vor vorzugsweise eine Schule der humanistischen Bildung, die alten Sprachen das „Centrum" seines Unterrichts sein. Und wenn ich gleichwohl eine Beschränkung in dem klassischen Unterrichte befürworte, so bitte ich sehr, dies nicht etwa bloß als eine „Concession an den Realismus" anzusehen. Mein Verlangen geschieht an erster Stelle im eigenen Interesse des Gymnasiums selbst!

Es ist oben schon darauf hingewiesen, daß das Gymnasium

am Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts einen *specifisch philologischen* Charakter angenommen hat. Dieses Specifische ist aber in neueren Zeiten nicht etwa vermindert, sondern noch gesteigert. Der handgreifliche Beweis dafür wird gegeben durch die Vermehrung des Lateinischen Unterrichts um 14 Stunden im Jahre 1837. Aber außer dieser äußerlichen Steigerung der Unterrichtsstunden ist auch die ganze Methode des Unterrichts seitdem eine viel mehr specifisch philologische geworden. Es tritt dies recht deutlich dadurch hervor, daß die specifisch philologische Fertigkeit des Lateinschreibens jetzt den ganzen Unterricht von oben bis unten beherrscht und leitet; der Lateinische Aufsatz gilt als das „Ziel", die „Spitze", die „Blüthe" des ganzen Unterrichts, und auf ihn hin wird der Schüler von Sexta an abgerichtet. Wenn man behauptet, daß das von jeher das eigentliche Ziel des Gymnasiums gewesen sei, so leugne ich das. Das Hauptziel war „die Alten zu lesen" und daneben die lateinischen Werke der Wissenschaft. Allerdings sollte aus diesem Lesen auch die Fähigkeit hervorgehen, selbst Lateinisch zu schreiben und zu sprechen, und wurden zu dem Zwecke Uebungen angestellt; aber die ganze Art, wie dies geschah, war eine von der heutigen Weise sehr verschiedene. In den unteren Classen war es an erster Stelle auf das Lesen abgesehen; nach einer nothdürftigen Bekanntschaft mit den Formen gieng man sobald als möglich zur Lectüre über und ließ die Schüler neben derselben sich weiter in der Grammatik heimisch machen (vgl. mein Progr. von 1871 S. 17), Uebungen des Uebersetzens aus dem Deutschen in das Lateinische kamen jedenfalls nur sporadisch vor, eher noch die mündliche Einprägung einzelner Redensarten und Hinweisungen darauf, wie man dies oder das lateinisch ausdrücke. Erst in den oberen Classen, nachdem man voraussetzen konnte, daß sich die Schüler aus der Lectüre eine copia vocabulorum et phrasium angeeignet und mit der Grammatik hinreichend bekannt gemacht hätten, wurden Schreibübungen vorgenommen. In der obersten Classe liefen dieselben gewöhnlich auf sog. Imitationen, zu denen der gelesene Schriftsteller, und Commentationen hinaus, zu denen die mündliche Interpretation des Lehrers oder die Commentare der Schrift-

ſtellereditionen das Muſter boten. Man hielt ſich in einem engen Gedankenkreiſe, für welchen man ſich eine Reihe ausgeprägter Formeln aus der Praxis bald aneignen konnte. Innerhalb dieſes Kreiſes bewegte man ſich mit einer gewiſſen Leichtigkeit und Schlagfertigkeit. Wenn man aber dieſe Schüler einmal auferwecken könnte und ihnen die 10 bis 12 Themata zu bearbeiten gäbe, welche in einem jetzigen Jahrescurſus der Prima geſtellt werden, ſo befürchte ich, daß ſie bei manchem derſelben ſchlecht beſtehen würden. Es iſt leicht geſagt, die Themata ſollen aus dem Gedankenkreiſe des Alterthums genommen werden; eine gewiſſe Anzahl findet ſich wohl, aber jahraus jahrein deren zehn aufzutreiben, ohne ſich in zu kurzer Zeit zu wiederholen, iſt doch recht ſchwer. Dazu kommt, daß wir wohl den Stoff, aber kaum noch den „Gedankenkreis" aus dem Alterthume zu entnehmen vermögen. Man ſtelle ſich nur einen Geſchichtsunterricht auf Grundlage von Curtius und Mommſen vor und wähle ein Thema zum Lateiniſchen Aufſatze daraus! Man wird zugeſtehen, daß unſere ganze Denkweiſe heutzutage es uns weit ſchwieriger macht, Latein zu ſchreiben oder zu ſprechen. Obenein war man früher weit duldſamer in Betreff der Qualität der Leiſtungen. Manche grammatiſche Feinheiten waren überhaupt noch nicht ſo bekannt; man verlangte wohl „color latinus", aber in der Wahl des Ausdrucks geſtattete man ſich große Freiheiten. Alsdann vergeſſe man nicht, daß die frühere größere Fertigkeit im Lateiniſchen nicht allein von den Schulen geliefert wurde, ſondern daß die Fortſetzung dieſer Uebungen auf der Univerſität jene Fertigkeit vollendete. Jetzt aber ſoll das Gymnaſium den fertigen Scribenten liefern, und zwar ſoll das Latein nicht bloß grammatiſch, ſondern auch ſtiliſtiſch nach den Fortſchritten der neueren Forſchungen correct ſein, der Schüler ſoll aus ſehr disparaten Gedankenkreiſen in eine ihm fremdartige und durch den Schulunterricht ſelbſt ihm weniger zugeführte Denkweiſe und Darſtellungsform ſich hineinverſetzen; dabei hat die ganze Aufgabe für ihn nicht mehr den realiſtiſchen Hintergrund ihrer Verwendung auf der Univerſität, im Staatsexamen und ſelbſt im Leben, ſondern ſie iſt für ihn eine rein formaliſtiſche, — er ſoll „ſeinen Geiſt daran bilden". Das

ſoll er zwar an aller ſeiner Arbeit; aber die übrigen Arbeiten haben doch auch realen Werth für ihn, aus der Lectüre lernt er das Alterthum kennen, ſelbſt die Exercitien bieten ihm den faßbaren Vortheil, daß er daran zu lernen ſich bewußt iſt. Aber den hochgerühmten Werth der Lateiniſchen Aufſätze kann er nicht begreifen, da dieſe auf ſeinem Standpunkte anerkanntermaßen ja nur „Centonen von Phraſen u. hiſtoriſchen Notizen“ ſind.

Wenn nun trotz aller dieſer Schwierigkeiten und Hemmniſſe der Lateiniſche Aufſatz dennoch das Hauptſtück auf dem Gymnaſium ſein ſoll, ſo iſt es wohl erklärlich, daß das nur par force geſchehen kann. Deshalb muß ſchon in Sexta in zehn Stunden die Formenlehre ſo ausführlich und feſt eingeprägt, mit unzähligen Beiſpielen von Einzelſätzen eingeübt, und in Quinta nochmals ſo gründlich repetirt und wiederum mit Exercitien geübt werden; deshalb müſſen ſchon in dieſen Claſſen die Beſonderheiten und Ausnahmen, z. B. die Ablative auf e oder i, die Genitive auf um oder ium, namentlich aber die Genusregeln bis in das äußerſte Detail gelernt und geübt werden. Fr. Jacobs bildete ſich 1808 noch ein, daß der Schüler mit den Declinationen und dem regelmäßigen Zeitworte „binnen vier bis ſechs Wochen bekannt gemacht werden könne“, um dann in ſeinem Leſebuche nach einigen „Vorübungen“ in der Syntax zur zuſammenhängenden Lectüre überzugehen. Aber über eine ſolche Simplicität iſt unſre Methodik weit hinaus; wir gebrauchen zwei Jahre zu dieſem Zwecke — oder vielmehr nicht zu dieſem Zwecke, ſondern zum Beſten des drohend am Ziele ſtehenden Lateiniſchen Aufſatzes. (Vgl. Progr. S. 18.) Früher ermahnte man die Knaben, ſich aus fleißiger Lectüre eine copia vocabulorum et phrasium anzueignen; das geſchah auch bei geringerer Stundenzahl, da das Intereſſe an dem ſachlichen Inhalte zugleich die Wörter einprägte; jetzt bei bedeutend vermehrter Lectionenzahl iſt ein „methodiſches Vocabellernen nothwendig“ — natürlich, denn da bei dem Gerümpel von Uebungsſätzen es nur auf die Endungen, nicht auf die Worte ankommt, ſo wird von dieſen nichts behalten. Früher empfahl man, ſich „Sentenzen“ aus den alten Schriftſtellern zu ſammeln, um „Verſtand und Herz zu bilden“; natürlich warf die-

ſes ſachliche Intereſſe auch ſeine Früchte für Grammatik und Stiliſtik ab; jetzt hat man es für nöthig gehalten Loci memoriales zu drucken. „ut ex eodem libro omnes fere leges rhetoricae et grammaticae haurirentur atque illustrarentur“. Ja ſogar das „Proverbium“ muß ſich eine „grammatiſche Verwendung“ gefallen laſſen. Früher lernte man „ſchöne Stellen“ nicht bloß aus Dichtern, ſondern auch aus Proſaikern, um einen Schatz edler Gedanken in ſchöner Form zur Erhebung und Ergötzung des Geiſtes von der Schule in das Leben mitzunehmen, und hatte dann daran auch einen Vorrath von flosculi zur Ausſchmückung eventueller Schriften. Jetzt werden aus Dichtern und namentlich aus Cicero Stellen gelernt, um ſie als Centonen bei dem Abiturientenaufſatze zu verflicken. Ein ehrwürdiger, auch litterariſch wohl bekannter altpreußiſcher Director, welcher lange Jahre zwei angeſehenen Gymnaſien nacheinander vorgeſtanden hatte, einſt befragt, wie er es angefangen habe, daß ſeine Abiturienten den Lateiniſchen Aufſatz ohne Lexikon fehlerfrei ſchrieben, antwortete: „Ich wußte mir nicht anders zu helfen, als daß ich alles, was wir von Cicero laſen, auswendig lernen ließ“. Kurz überall wird das „Formale“ losgeriſſen von der realen Grundlage des klaſſiſchen Unterrichts, wird ſyſtematiſch an und für ſich gelehrt und „geübt“ und wieder „geübt“, um die „Blüthe“ der formalen Bildung, den Lateiniſchen Aufſatz, aus Formeln zu formen. Iſt es dabei zu verwunderen, daß dieſer ganze Apparat, ſobald er den nächſten Zweck, zu dem allein er geſammelt iſt, erreicht hat, ſofort über Bord geworfen wird? Noch ſchlimmer aber iſt es, daß auch die Schriftſteller, weil ihre Interpretation bei aller feinen Gelehrſamkeit nur zu merklich auf jene „Spitze“ hinſchielt, das Intereſſe verlieren, ſobald jenes „Ziel“ erreicht iſt. Vor allen trifft dies den Cicero, welcher mit Recht den Hauptſtock der ſprachlichen Studien bilden ſoll. Seine von der neueren hiſtoriſchen Kritik beleuchtete Perſönlichkeit iſt jetzt ſo ſchon nicht mehr ſehr anziehend für die Schüler; aber als „Phraſenlieferant“ wird er ihnen ganz zuwider. Ein vorzüglicher Schüler, von dem man vorausſetzte, daß er ſich der Philologie widmen würde, weil er ſich in den alten Sprachen auszeichnete, wurde

gefragt, warum er dennoch ein anderes Studium ergriffen habe? Er antwortete: „Ach, ich war des Lateinischen am Cicero herzlich müde geworden". Mit einem andern gleichfalls tüchtigen Schüler sprach ich zu einer Zeit, wo er selbst schon länger Lehrer war, über die Vortrefflichkeit seines Directors als Lehrer. „Ja, sagte er, er hätte uns nur nicht mit Cicero so elenden müssen." Einen jüngeren Collegen, der sich für grammatische Studien interessirte, forderte ich einst auf, eine grammatische Frage in Ciceros Schriften eingehender zu verfolgen. „Cicero? Ach nein, den habe ich auf der Schule satt gekriegt". — Das sind gelegentliche Erfahrungen; wer Lust hat die Sammlung fortzusetzen, dem wird es an drastischen Antworten nicht fehlen. Ist es aber nicht erschrecklich, daß ein Schriftsteller, für dessen großartige und, sobald einem der Sinn dafür aufgeht, bewunderungswürdige Formvollendung der Darstellung Verständnis und Geschmack zu erwecken, eine Hauptaufgabe des Gymnasiums ist, in einer solchen Weise den Schülern zuwider geworden ist? Sollte uns ein solcher Schimpf nicht mahnen nach dem Grunde zu forschen und ihn abzustellen? Ich sollte meinen, daß es nicht schwer wäre, größeres Interesse für den Cicero zu erwecken, wenn man in der Behandlung des Unterrichts die zu merkende und deshalb verstimmende Absicht, dem Lateinischen Aufsatze vorzuarbeiten, bei Seite legte, überhaupt weniger von ihm läse, namentlich aber bei der Auswahl der Lectüre sich mehr von der Rücksicht leiten ließe, welche Schriften auch durch ihren Inhalt die Jugend anziehen können. Mit weniger Lectüre des Cicero würde mehr geleistet werden, und daraus wahrscheinlich selbst die Befähigung zum Schreiben eher und besser als eine natürlich wachsende Blüthe hervorgehen.

Wenn nun so häufig über die immer mehr abnehmende Lust zu den klassischen Studien geklagt wird, wenn sich eine gewisse Gleichgültigkeit ja selbst ein Widerwille der Schüler namentlich am Lateinischen auf der Schule und offener nach dem Abgange von derselben oft genug kund thut, — wo liegt der Grund? Suchen wir nur nicht nach anderen, sondern sehen vor allen den von uns selbst gegebenen, — darin liegt er, daß der Lateinische Aufsatz die „Basis des Gymnasialunterrichts"

ist, daß „Alles auf den Lateinischen Stil bezogen" wird. Selbst wenn das in früheren Zeiten berechtigt gewesen wäre, so ist es heutzutage der innere Krebsschaden unserer Unterrichtsmethode.

Um jedoch zu zeigen, daß dieses keineswegs bloß meine Ansicht ist, sondern eine schon längst und wiederholt ausgesprochene, lasse ich einige Stellen aus K. v. Raumers Gesch. der Pädagogik (erschien 1847) abdrucken, denen ich dann einige ausführende Bemerkungen anschließen werde. Theil 3, S. 54 ff. heißt es: „Man klagt seit dem 16. Jahrhundert bis auf den heutigen Tag über wachsende Vernachlässigung und Verfall der Latinität. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entwickelte sich die deutsche Litteratur zu einer solchen Klassicität, daß die Meinung, jeder müsse durch Virtuosität im Lateinschreiben seine Bildung darthun, ganz zurücktrat. Fehlte diese Virtuosität doch denen, welche Deutschland als seine größten Geister verehrte. — Auch Philologen und Schulmänner geben es jetzt zu, daß die Forderung einer Fertigkeit in feinem Lateinschreiben und -sprechen weder in den wesentlichen Verhältnissen der Kirche und des Staates, noch der gelehrten Welt begründet sei. Sollen nun unsern Schülern alle jene, meist vergeblichen Anstrengungen zugemuthet werden, es den Klassikern der aurea aetas gleich zu thun, einzig um sich beim Abiturientenexamen durch eine lateinische Arbeit, oder bei lateinischen Examinibus und Disputationen auszuzeichnen? Und wenn dergleichen über lang oder kurz abgeschafft würde, was ja in unserer Zeit über Nacht geschehen kann, fiele dann nicht jeder Grund sich anzustrengen weg?"

Diese Abschaffung des öffentlichen Gebrauches des Lateinischen ist aber geschehen und zwar schneller und vollständiger vielleicht noch als Raumer 1847 es erwartete. Selbst die Professoren der Eloquenz halten ihre Reden häufig deutsch; den mit Mühe und Noth aufrecht erhaltenen lateinischen Doctordissertationen ist neuerlich der Untergang gedroht; die Examina werden in deutscher Sprache abgehalten; ja sogar von den philologischen Staatsexamen sagt man, daß sie freilich mit einem Versuche des Lateinsprechens beginnen, aber sehr bald in das Deutsche auslaufen. Jedenfalls fehlt für alle Studierenden

mit Ausnahme der Philologen, gegenwärtig jede Spur einer praktiſchen Verwendung der Lateiniſchen Sprache. Es iſt alſo nicht zu verwundern, wenn diejenigen Schüler, welche Jura, Medicin, Mathematik, Naturwiſſenſchaften ſtudieren wollen, die Uebung des Lateinſchreibens als eine bloß zum Zwecke des Abiturientenexamens, übrigens aber zwecklos ihnen auferlegte betrachten. Allein es kommt in gegenwärtiger Zeit noch hinzu, daß die Abgangsprüfung der Gymnaſien nicht mehr bloß die Maturität für den wirklichen Uebertritt zur Univerſität conſtatiren ſoll, ſondern daß dieſelbe für eine Reihe von Dienſtzweigen ein Staats-Examen geworden iſt. Wenn das Gymnaſium nun auch dieſer zahlreichen Gattung von Schülern, den künftigen Officieren, Bau-, Berg-, Steuer-, Forſt-, Poſt-, Telegraphen-Beamten, den Lateiniſchen Aufſatz als das Hauptziel ſeines klaſſiſchen Unterrichts hinſtellt, ſo fordert es die Frage Wozu das? in einer Weiſe heraus, daß es ſchwer iſt eine Antwort darauf zu geben.

Freilich hat man eine Antwort darauf: „der formalen Bildung wegen“. Daß der Zweck formale Bildung zu geben für das ganze Gymnaſium das weſentliche Princip iſt, auf welchem ſeine Exiſtenz beruht, iſt nicht zu bezweifeln. Allein leider finden wir auch hier, daß die pädagogiſche Theorie aus ganz richtigen allgemeinen Sätzen Conſequenzen für die Praxis zu ziehen liebt, welche zu hohlen methodiſchen Abſtractionen und zu Idealen führen, die in der Wirklichkeit zur Realiſation gar nicht kommen können.

Gewiß hat das Studium des Alterthums eine eminente formalbildende Kraft; allein dieſelbe kommt nur zu ihrer Wirkung, wenn das Formale an, in und mit dem realen Gehalte deſſelben erfaßt wird. Unſre Unterrichtsmethode aber geht, wie oben ſchon im Einzelnen nachgewieſen iſt, vielfach darauf aus, das Formale an und für ſich durch methodiſche Künſte gleichſam in abstracto zu lehren und einzuexercieren. Dieſer abſtracte Formalismus widerſtrebt in der That der realiſtiſchen Richtung unſrer Zeit mehr, als früheren Zeiten. Noch ſchlimmer aber iſt es, daß die Theoretiker die Bedingungen der gegebenen Verhältniſſe ſo ganz außer Acht laſſen. Kein einiger-

maßen einsichtiger Mann bestreitet uns jenen Satz, daß die Gymnasien durch die alten Sprachen eine höhere formale Bildung geben sollen. Wenn wir aber nun so weiter argumentieren: Die Vollendung dieser formalen Bildung erfolgt nur, wenn man bis zu einer solchen Beherrschung der fremden Sprache gelangt, daß man frei seine Gedanken darin ausdrücken, daß man sie schreiben und sprechen kann, so antworten uns Theoretikern Tausende mit ihrem gesunden Menschenverstande: „Das mag sehr richtig sein für euch Philologen, aber andere haben eben nicht nöthig bis zu dieser Vollendung zu gelangen, so sehr wir auch auf dieser Bahn möglichst weit vorzuschreiten wünschen". In der That haben wir hier dieselbe Ueberschlagung der Theorie, wie wir sie auf Seiten der Realschulen I. O. gesehen haben. Wie diesen diejenige höhere moderne Bildung als Ziel gesteckt wird, welche erst durch eingehende Fachstudien zur Vollendung gebracht werden kann, so sollen auch die Gymnasien in höchster Spitze der Theorie nach leisten, was mit Recht nur von Philologen gefordert werden kann. Da aber zu der Leistung, auch nur einigermaßen wirklich frei Lateinisch zu schreiben und zu sprechen, eine klassische Durchbildung, ein sich Hineinleben in die alten Classiker gehört, wie es die Schule in der Regel nicht gewähren kann, so kommt bei allen forcirten Anstrengungen nichts weiter heraus, als daß die Schüler „zum bloßen Schein der Fertigkeit im latine scribere dressirt werden", indem die nöthige Durchbildung „durch kümmerliches Sammeln und Memoriren lateinischer Phrasen ersetzt" werden soll. Raumer a. a. O. S. 56. Daß dieses die factische Lage der Sache ist, wird seit Jahren allgemein anerkannt und oft genug schwer beklagt. Aber trotzdem kann oder will man nicht erkennen, daß in der Forderung selbst ein Fehler liegt, sondern meint, daß nur immer noch nicht die „richtige Methode" des Unterrichts bekannt sei oder befolgt werde. Noch kürzlich hat Hirschfelder in der Zeitschr. f. d. Gymn. über „Zweck und Methode des lateinischen Aufsatzes" geschrieben. Seine Empfehlung, die Themata aus der Lectüre der Schriftsteller zu entnehmen, ist an sich gewiß zu billigen. Aber wie ist es möglich, daß der Schüler zur Bearbeitung solcher fünf Themata

in einem Semester, wo ihm neben den deutschen Aufsätzen nur je vierzehn Tage Zeit für die lateinischen übrig bleibt, die nöthigen Vorstudien macht? Das bellum Jugurthinum von Sallust, das bellum Gallicum des Cäsar oder einige Bücher davon, einige Reden des Cicero (die Verrinen S. 347) ein Buch des Tacitus, die Oden des Horaz cursorisch durchzulesen, um den Stoff daraus zu sammeln, möchte für einen Schüler neben den regelmäßigen Schularbeiten binnen 14 Tagen denn doch seine großen Schwierigkeiten haben und, wenn es geschieht, nur zu großer Flüchtigkeit führen, so daß die Schriften nicht gelesen, sondern nur durchgeblättert werden, um die brauchbaren loci herauszuangeln. Die Classenlectüre aber kann erst nach Beendigung einer Schrift benutzt werden. — Es ist überhaupt eine in unsrer pädagogischen Litteratur sehr verbreitete Unsitte geworden, daß man für je einen Unterrichtszweig die beste und vollkommenste Methode ausfindig zu machen sucht, ohne auf die Forderungen der anderen die nöthige Rücksicht zu nehmen. Wenn man Schriften über den Deutschen oder den Geschichtsunterricht liest, so muß man meinen, daß unsre Gymnasien kleine litterärische oder historische Akademien seien; und wenn die Philologen, die sich im Possess fühlen, ihre idealen Anforderungen entwickeln, so scheint es als handele es sich um philologische Seminarien. Leider wollen nur die erwarteten Erfolge sich nicht zeigen, und man hat deshalb immer noch mit der Erfindung der „richtigen Methode" zu thun. Es muß dabei freilich auffallen, daß dieses Problem, an welchem bereits drei Jahrhunderte gearbeitet haben, um das man sich namentlich auch in den letzten fünfzig Jahren von so vielen Seiten abgemüht, für dessen Lösung man Massen von Hülfsmitteln geschaffen hat, dennoch nicht gelöst ist. Ja selbst ein sonst so umsichtiger Mann wie Prov. Schulrath Schrader kann sich nicht von der Hoffnung los machen, dieses unlösbare Problem noch mit der „richtigen Methode" lösen zu wollen, welche ohnedem im wesentlichen nur die Auffrischung der alten ist. „Zu dieser Methode, sagt er, gehört, daß neben den Exercitien und Extemporalien auch andere Vorübungen und zwar von unten auf vorgenommen werden", nämlich „in den unteren und mitt-

leren Classen Nachbilden und Umgestalten von Sätzen nach gegebenem Muster", „von Secunda ab durch die reichlich und bis nach Prima hinein geübte Imitation". Diese „streng geregelten Uebungen" sind eben dasjenige, was Raumer „Dressur" nennt, und so wenig sicherlich Schrader eine solche will, so gewiß wird seine Methode in der Praxis in eine solche umschlagen. Anders ist eben gar nicht damit fertig zu werden; denn wenn alles dasjenige, was zur Vorübung des Lateinschreibens und -sprechens und zur Anfertigung der Aufsätze in den oberen Classen geschehen soll, wirklich voll und ganz ausgeführt werden sollte, so müßte man den übrigen Unterricht wohl auf die Hälfte reducieren.

Aber abgesehen davon, daß es unsern Schülern an der nöthigen Zeit und, wie unsre Verhältnisse einmal liegen, an der vollen Hingebung zu solchen Vorübungen und Ausführungen fehlt, ist noch ein anderer sehr handgreiflicher Grund vorhanden, welcher die besten Methoden vergeblich macht. Es ist der, daß die Philologen im ganzen heutiges Tages unfähig sind, jene Methoden auszuführen. Es ist freilich etwas grob, das zu behaupten und schwer, strict zu beweisen. Allein man wolle Folgendes in Erwägung ziehen. Bei Gelegenheit der Frage über die Servisgelder hat sich nach Mittheilung der Zeitungen ergeben, daß funfzig Procent der studierten Lehrer an höheren Schulen die Qualification zum Oberlehrer nicht erworben haben*). Nun mag unter den Nichtqualificirten immerhin eine Anzahl solcher sein, welche wegen anderer Mängel die Facultät für obere Classen nicht erhalten haben, aber doch eine vielleicht ausreichende Fertigkeit im Lateinschreiben und -sprechen besitzen; aber diesen läßt sich vermuthlich eine doppelte Anzahl solcher entgegenstellen, welchen umgekehrt beim angelnder Fertigkeit im Latein wegen anderer vorzüglicher Kenntnisse die Ober-

*) Nach dem Centralblatt haben im Jahre 1872 von den pro facultate geprüften 190 Philologen 32 den ersten, 96 den zweiten, 62 den dritten Zeugnisgrad erhalten; von allen Candidaten des höh. Schulamts 78 den 1., 183 den 2., 102 den 3. Grad. Dies stimmt nicht mit obiger Mittheilung; wahrscheinlich umfaßt der zweite Zeugnisgrad zwei Stufen.

lehrerqualification ertheilt ist. Auch möchte bei dem Reste wohl noch ein Unterschied zu machen sein zwischen solchen, welche wirklich latine scribere können, und solchen, welche bei sich selbst oder anderen in der Meinung stehen, daß sie es können. Denn es kömmt mir so vor, als ob die Ansprüche, welche die Philologen an sich selbst stellen und auch die, welche an sie gestellt werden, im Vergleich zu dem, was man von den Schülern erwartet, merkwürdig bescheiden wären. In der Regel nämlich bringen nur diejenigen, welche einen sehr tüchtigen Lehrer auf der Schule darin gehabt haben, eine ausreichende Fertigkeit des Lateinschreibens und -sprechens mit; denn was auf der Universität dazu gelernt wird, ist das aus einer Reihe von Formeln bestehende Commentarlatein, welches bei der Interpretation und Kritik zur Anwendung kommt; weitergehende Uebungen in dem freien Schreiben der abhandlenden Form, wie die Aufsätze sie verlangen, werden nur selten angestellt. So ist es denn erklärlich, daß Manche über den Standpunkt des Schülerlateins eben nicht hinauskommen. Sollten nicht auch die besten Lateiner unter den Lehrern — vielleicht abgesehen von einigen alten Portensern — zugestehen, daß sie das Beste von dem, was sie können, erst durch jahrelange Correctur der Exercitia, durch ernstliche Studien während der Dienstzeit und durch längere Uebungen im Unterrichte des Lateinischen Stils sich erworben haben? Was helfen also die besten Methoden, wenn unter denen, welche sie ausführen sollen, nur wenige von vornherein dazu Befähigte sind und wenn selbst diese erst durch längere praktische Uebung dazu gelangen, jene Methoden wirklich mit Virtuosität zu üben.

Nach alle diesem glaube ich denn, daß es endlich an der Zeit wäre, aus den fort und fort und von den competentesten Seiten her anerkannten „unbefriedigenden Ergebnissen“ nicht immer wieder den Schluß auf noch nicht richtige Methode, sondern auf die Ungebührlichkeit der Forderung zu ziehen.

Ich habe den Glauben, daß mindestens Dreiviertel sämmtlicher philologischen Lehrer Deutschlands im Herzen mit K. v. Raumers, von mir nur wieder in das Gedächtnis zurückgerufenen Ansicht einverstanden sind. — Wie geht es denn aber zu,

daß gleichwohl eine ſolche Majorität ſich keine Geltung verſchafft? — Es ſind drei Gründe, welche dem entgegenſtehen. Erſtens derſelbe Grund, welcher auch der Ueberſpannung der Realſchule I. O. ihre Hauptſtütze bietet, nämlich daß, wie oben ſchon bemerkt, die Vertheidiger des freien Lateinſchreibens in der Theorie recht haben. Daß es aber trotzdem eine pädagogiſche Verirrung iſt, dasjenige was nur durch das philologiſche Fachſtudium zur Vollendung kommen kann und ſoll, zur Aufgabe des Gymnaſiums zu machen, erkennt man deshalb ſo wenig, weil überhaupt unſre Pädagogik, namentlich ſeitdem ſie eine „beſondere Wiſſenſchaft" ſein will, gar zu ſehr unter der Herrſchaft der Theorie ſteht. So oft auch die Praxis beweiſt, daß es mit dem Lateinſchreiben nun einmal nicht geht, immer wieder wird ihre Stimme mit dem theoretiſchen Ideale zum Schweigen gebracht. — Der zweite Grund, warum jene Anſicht keine Geltung gewinnt, iſt der, weil die meiſten, welche ſie haben, dennoch ſich ſcheuen ſie auszuſprechen. Denn es liegt die Präſumption zu nahe, daß derjenige, welcher ſich gegen das Lateinſchreiben und -ſprechen erklärt, ſelbſt kein Held darin iſt; und eine ſolche Präſumption iſt um ſo unangenehmer, wenn ihr das Bewußtſein der Richtigkeit entgegenkommen muß. Gleichwohl brauchte man ſich nicht ſo ſehr zu ſcheuen, dieſen Mangel der Philologen einzugeſtehen, da er ſich aus der Beſchaffenheit der jetzigen Wiſſenſchaft der Philologie erklärt. Noch bis vor 50 Jahren verlangte man von einem Philologen, daß er ſich neben tüchtiger Sprachkenntnis in der ganzen übrigen Alterthumswiſſenſchaft im weſentlichen nur die Ueberlieferung aneignete. Dieſe Studien verbanden ſich mit einer recht ausgedehnten Lectüre in Ausgaben mit Lateiniſchen Commentaren; ſachliches und ſprachliches Studium fiel alſo vielfach zuſammen, man eignete ſich den ganzen Gedankenkreis ſogleich in Lateiniſcher Form an. Damit vergleiche man nun die Anforderungen, welche jetzt an das Studium der alten Geſchichte, der Alterthümer, der Litteraturgeſchichte, der Mythologie, der Archäologie geſtellt werden; wie weit zieht das von einer Uebung der Sprachfertigkeit ab! Ja ſelbſt die den ſprachlichen Studien noch näher liegende Kritik der Texte wird jetzt in einer Weiſe betrieben, welche gleich-

falls viel weniger die Sprachfertigkeit befördert. Dazu ist nun in neueren Zeiten noch die vergleichende Sprachwissenschaft gekommen! Ist es unter solchen Umständen zu verwundern, daß es den jungen Philologen an Zeit und an Neigung fehlt, die Fertigkeit des Lateinschreibens zu erlernen, welche nicht mehr zugleich mit dem ganzen Studium erworben wird, sondern neben demselben besonders geübt werden muß? — Neben diesem veränderten Zustande der philologischen Wissenschaft, neben dem offenen Eingeständnisse, daß „unter den Gelehrten das Lateinschreiben fast ganz aufgehört habe" nehmen sich die an die Gymnasien gestellten Forderungen in dieser Kunst sehr wunderlich aus. Man würde sich am Ende auch wohl zu einer Ermäßigung verstehen, wenn nicht noch ein dritter Grund sehr Viele davon zurückhielte. Da dieser der nämliche ist, welcher auch die Griechischen Scripta in Prima und in dem Maturitätsexamen schützt, so können wir die Betrachtung beider hier zusammenfassen.

Wie der Lateinische Aufsatz für den Lateinischen Unterricht, so bildet das Scriptum für den Griechischen das dominirende Princip der ganzen methodischen Anlage des Unterrichts. Eine nähere Nachweisung s. in meinem Programme von 1871. S. 9 ff. Freilich führt man auch hier gern an erster Stelle den idealen Grund der „Herrlichkeit und Feinheit" der Griechischen Sprache an. Aber wie stimmt es damit, daß diese so hoch gepriesenen Uebungen von den Philologen selbst (mit vereinzelten Ausnahmen) gar nicht fortgesetzt werden? — Uebrigens ist es mit den „Feinheiten" der Sprache auch nicht so gar ernstlich gemeint. Denn allgemein gesteht man zu, daß jene Uebungen nicht eine stilistische Durchbildung des Schülers zum Zweck haben, vielmehr laufen dieselben, wenn man die faktische Sachlage nur rundweg bezeichnen will, darauf hinaus, die Grammatik und namentlich die Formen in Uebung zu erhalten. Man hat dies früher an vielen Orten und in der Provinz Hannover bis in die neuesten Zeiten nicht für nöthig gehalten, und Director Ahrens erklärte in einer Directorenversammlung zu Hannover in diesem Jahre, er habe in seiner langjährigen Erfahrung wohl erlebt, daß in Prima den Schü-

lern eine oder die andere Form entfallen sei, aber niemals eine Unwissenheit in dem Maße gefunden, daß dadurch die Lectüre irgend beeinträchtigt sei; die Lectüre aber sei im Griechischen von einer solchen Bedeutung, daß jede Stunde ja Viertelstunde, welche man ihr zum Zwecke solcher Uebungen entziehe, ein größerer Verlust sei, als der etwa erzielte Gewinn auf der anderen Seite. Auch wurde angeführt, daß die Schüler, nachdem sie so lange mit grammatischen Uebungen geplagt seien, in Prima endlich sich danach sehnten davon befreit zu sein. In der That werden sie bis zur Secunda bei der Anfertigung der Exercitia noch das Bewußtsein haben, daß ihnen diese Uebungen nöthig sind; wenn dieselben bis dahin aber den genügenden Erfolg gehabt haben, so erscheint ihre Fortsetzung in Prima überflüssig, wofern nicht das Examen sie verlangte.

Kurz das so große Gewicht, welches man auf die Lateinischen Aufsätze und auf die Griechischen Scripta in Prima legt, ist, wenn man die angeführten idealen Zwecke dieser Uebungen dabei verfolgt, eine Ueberspannung der Anforderungen, welche von dem specifischen Philologenthume ausgeht. So viel wird man jedenfalls zugestehen, daß jene Ideale factisch nicht erreicht werden, und auch, daß die Möglichkeit sie zu erreichen bei der gegenwärtigen Vorbildung der Lehrer überhaupt im höchsten Grade zweifelhaft ist. Wenn nun gleichwohl noch so Viele dem auch von der vorigjährigen Philologenversammlung zu Leipzig mit Majorität gebilligten Satze „daß der Lateinische Aufsatz und das Griechische Scriptum nothwendige Bestandtheile der Maturitätsprüfung seien" zustimmen, so sind sie wohl einem großen Theile nach durch einen anderen, praktischen Grund dazu bestimmt. Sie fürchten nämlich, daß, wenn jene Aufgaben von dem Ziele der Schule weggenommen würden, dann die Gründlichkeit des ganzen Sprachstudiums leiden würde. Diese Gründlichkeit beruht auf einer tüchtigen Kenntnis der Grammatik, welche als das unumgängliche Mittel für das Verständnis der Schriftsteller anerkannt wird. Aber an sich steht die Grammatik gar nicht so allgemein in Ansehn bei den Philologen, als man meinen sollte; Viele halten sie, wenn sie ihre aufrichtige Meinung sagen wollen, für etwas sehr Trockenes.

Man erinnert ſich der Plagen, die man ſelbſt davon als Schüler gehabt hat, und iſt deshalb überzeugt, daß es ſchwerlich gelingen würde, die Schüler zu dieſen Anſtrengungen zu treiben, wenn nicht am Ende des Weges zwei Schreckbilder ſtänden, bei denen nur mit einer nöthigen Quantität grammatiſchen Wiſſens durchzukommen iſt. So entſteht denn jene Wechſelwirkung: der Unterricht arbeitet vorzugsweiſe auf den Lateiniſchen Aufſatz und das Griechiſche Scriptum hin, und dieſe treiben den Unterricht; man fürchtet, daß die Maſchine gleichſam ihre Triebkraft verliert, wenn ihr jene Gewichte abgenommen werden. Dieſe Furcht iſt wohl bei Vielen ein hauptſächlicher Grund für das Feſthalten jener Aufgaben.

Es hängt dieſes ängſtliche Feſthalten des Lateiniſchen Aufſatzes und der Griechiſchen Scripta mit einer allgemeinen, namentlich in Preußen herrſchenden Richtung der Unterrichtsmethode überhaupt zuſammen, welche ſich in einem Grundſatze charakteriſirt, dem man ſeit mehreren Jahren faſt in allen pädagogiſchen Schriften und Verhandlungen begegnet, ſo daß es als eine Ketzerei erſcheinen wird, wenn man es wagt dagegen aufzutreten. Es iſt der Satz: „Nicht auf das Wiſſen kommt es an, ſondern auf das Können". Ich weiß nicht, von wem und in welcher beſonderen Beziehung dieſes Dictum zuerſt gebraucht iſt; aber in ſeiner Verallgemeinerung, welche ihm zu Theil geworden iſt, hat es wohl nicht leicht ein ſchieferes Schlagwort gegeben. Das Wort iſt berechtigt für die Kunſt. Wie man daſſelbe aber für die Aufgabe der höheren Schulen anwenden konnte, welche es mit der „Wiſſenſchaft" zu thun haben, iſt höchſt auffällig. Ich vermuthe, daß es aus der Zeit ſtammt, als man die Verkehrtheiten der Methode von K. F. Becker erkannte, nach welcher allerdings in den Schulen über die Sprache vielfach philoſophirt wurde ohne ſie ſelbſt genügend zu lehren. In dieſer Beziehung auf ein theilweiſe hohles und fruchtloſes Wiſſen hat jener Ausdruck eine gewiſſe Geltung. Aber man wende ihn einmal auf die einzelnen Unterrichtsgegenſtände an, was heißt das denn: „Er kann Latein, Griechiſch, er kann den Cicero, den Homer überſetzen, er kann einen deutſchen Text in das Lateiniſche, Griechiſche, Franzöſiſche überſetzen, er kann

Latein schreiben, er kann Geschichte, Mathematik" u. s. w. ? — Ist dieses „er kann" nicht mit il sait in das Französische zu übersetzen und würden wir nicht ebensowohl sagen können „er weiß"? Wo steckt denn da der tiefsinnige Unterschied? Will man vielleicht damit sagen, der Schüler solle nicht bloß die Regel wissen, sondern sie auch anwenden können, und will man damit die Wichtigkeit der „Uebung" hervorheben, so ist damit wahrlich nichts Neues gesagt. Denn daß es in dem Unterrichte darauf ankommt, das theils mit dem Gedächtnisse theils mit dem Verstande aufgefaßte Wissen durch Uebung und Anwendung immer fester, geläufiger und klarer zu machen, ist niemals von einem Lehrer in Zweifel gezogen. Es muß also wohl hinter jenem Satze etwas anderes, etwas besonderes stecken. Ich glaube, daß dies von dem Verfasser der Schrift „Ueber nationale Erziehung" treffend bezeichnet ist. „Namentlich in Norddeutschland, sagt er S. 23, hat sich als Zweck des Unterrichts und Studiums immer mehr und mehr hervorgedrängt die Ansammlung einer mehr oder minder großen Menge von Kenntnissen im Gedächtnis und ein Gebrauch derselben rein reproductiver Art. Dagegen ist die Erkenntnis, daß die Sammlung von Kenntnissen zwar gut und in gewissem Umfange nothwendig, die Hauptsache aber die Bildung, d. h. die Entwickelung der Fähigkeit selber zu denken und geistig zu arbeiten, sei, — diese Erkenntnis und das Streben, nach ihr in der Praxis zu verfahren, ist in den letzten Jahrzehnten ganz oder doch in hohem Grade in den Hintergrund getreten". Vielleicht ist dieser letzte Ausdruck etwas zu stark; denn die meisten Lehrer möchten wohl dagegen protestiren, daß sie nicht auch die Denkfähigkeit zu entwickeln sich bemüht haben sollten. Aber in der Sache hat der Verfasser doch insofern recht, als die Fertigkeit der Reproduction, das heißt eben das „Können" das dominirende Princip der Unterrichtsmethode geworden ist. Natürlich kann eine solche Fertigkeit nicht geübt werden ohne ein gewisses Maß von Denken; allein indem das Denken nicht sowohl als eigentlicher Zweck, sondern mehr nur insoweit es eine Vorbedingung jener Uebungen der Fertigkeit ist, in Betracht kommt, und vielmehr die Ausbildung der Fertigkeit, des „Könnens" an

ſich als das letzte Ziel betrachtet wird, iſt es ſehr erklärlich, daß die mechaniſche Uebung in ungebührlicher Weiſe die Ueberhand gewinnt. Namentlich hat ſich im Sprachunterrichte, unterſtützt durch eine berechtigte Oppoſition gegen den übertriebenen Rationalismus von K. F. Becker, ein ebenſo übertriebener Dogmatismus und Mechanismus der Unterrichtsmethode entwickelt. Es wird ſchwer ſein, dies in überzeugender Weiſe zu beweiſen, da ja eine gewiſſe dogmatiſche Faſſung der Lehrſätze und Regeln und ein gedächtnismäßiges Lernen des poſitiven Wiſſens an und für ſich durchaus nothwendige Elemente des Unterrichts ſind. Ich behaupte nur, daß dieſelben, insbeſondere das mechaniſche Einlernen und Einüben, eine übermäßige Ausdehnung und zu große Bedeutung gewonnen haben.

Zum Beweiſe hierfür kann ich zuerſt auf die große Zahl und auf den großen Umfang der „Uebungsbücher“ in allen Claſſen hinweiſen. Uebungen müſſen ſein, gewiß! Aber für alles, was mit Nachdenken und Verſtändnis gelernt wird, bedarf es nur einer verhältnismäßig geringen Zahl von Uebungen. Wenn man dieſe aber in einer ſo coloſſalen Maſſe für nothwendig hält, wie ſie viele Uebungsbücher bieten, ſo iſt das ein Beweis dafür, daß man durch Gedächtnisarbeit erſetzen will, was man an der Entwickelung eines klaren Verſtändniſſes hat fehlen laſſen. Damit hängt zweitens denn auch die ungewöhnliche Ausdehnung zuſammen, welche man dem Schreiben ſogenannter Extemporalien gegeben hat. Ohne Zweifel iſt auch hier anzuerkennen, daß durch ſolche Uebungen eine gewiſſe Präſenz des Wiſſens, Schnelligkeit der Ueberlegung und Entſcheidung („Schlagfertigkeit“) gefördert werden muß; aber wiederum iſt die Ausdehnung derſelben nicht nach dem Bedürfniſſe der Entwickelung der Geiſtesbildung bemeſſen, ſondern weſentlich durch die Forderung des Lateiniſchen Aufſatzes und des Griechiſchen Scriptums im Maturitätsexamen beſtimmt. Denn da es dabei darauf ankommt, in kurzer Zeit ohne Hülfe des Lexikons und der Grammatik eine Anzahl von Sätzen zuſammenzuſchreiben, ſo muß eine Maſſe von poſitivem Wiſſen dem Gedächtniſſe des Schülers eingeſtampft ſein. Wie weit ſein Verſtand in die Geſetze und den Gebrauch der alten Sprachen

eingedrungen ist, wie weit er ein Urtheil über ihre Ausdrucksformen der Gedanken hat, das würde man auch recht wohl erkennen können, wenn man ihm ein Lexikon, ja selbst eine Grammatik in die Hand gäbe, denn beide richtig zu gebrauchen erfordert viel Einsicht; aber allerdings, wie viel Vocabeln und Phrasen, ob er sich die Formen und die Constructionen einzelner Wörter vollständig in das Gedächtnis eingeprägt hat u. s. w., darüber würde man im Zweifel sein können.

Jene herrschende Tendenz der Ansammlung von Kenntnissen im Gedächtnisse und der Uebung einer rein reproductiven Fertigkeit hat dann ferner auch den ganzen Lehrgang in eine neue, von allen früheren Zeiten abweichende Bahn gebracht. Es gilt jetzt als ein pädagogisches Dogma, daß nur mit jährlichen Versetzungen die Aufgabe der Schule gut gelöst werden könne. „Halbjährige Lehrcurse und halbjährliche Versetzungen sind ein großes pädagogisches Uebel, auf dessen Beseitigung mit allen Kräften gedrungen werden sollte", sagt Schrader Erz. u. Unter. S. 265. Noch vor einigen Jahrzehnten galt es als eine ganz selbstverständliche Sache, daß die Schüler halbjährlich versetzt würden; und daß diese Einrichtung, wenn man auf die verschiedenen Altersstufen und die verschiedenartige, bald schneller bald langsamer fortschreitende geistige Entwicklungsfähigkeit, kurz wenn man auf das Interesse jedes einzelnen Schülers sieht, eine durchaus naturgemäße ist, kann auch heutiges Tages Niemand bestreiten. Aber anders erscheint allerdings die Sache, wenn man auf das Interesse der Schule als solche, oder, um es gleich bestimmter zu bezeichnen, auf das Interesse der Lehrer sieht; — für die Anlage des Unterrichtsplanes und für die lehrerische Thätigkeit ist es in der That viel einfacher, bequemer und auch rücksichtlich des nächsten Erfolges weit sicherer, ein ganzes Jahr lang die nämlichen Schüler in einer Classe zu haben. Die besonderen Gründe, welche jetzt so Viele für jährliche Versetzungen gewinnen, habe ich in meinem Programm S. 20 aufgedeckt; hier kann ich noch einen allgemeineren hinzufügen: Jährliche Versetzungen sind besser für Einprägung von Kenntnissen in das Gedächtnis und für Uebungen der Reproduction, oder, um den Raumerschen Ausdruck zu gebrauchen,

beſſer für die „Dreſſur“. Denn daß in eine ſolche der Unterricht ausartet, liegt zu nahe, wenn der Lehrer eine gleichartige Menge von Schülern gleichmäßig immer weiter ſchieben ſoll. Es iſt nicht zu bezweifeln, daß dabei auch den ſchwachen Köpfen eher noch eine gewiſſe Anzahl von Kenntniſſen eingeprägt, daß in einem gewiſſen Sinne eine „gleichmäßigere Durchbildung der ganzen Claſſe“ erzielt werden kann; aber andererſeits wird auch allen beſſeren Köpfen die Möglichkeit abgeſchnitten, ſchneller vorzuſchreiten. Ein ſolcher gleichmäßiger Train mag für Auswendiglernen und Einexercieren ſehr nützlich ſein, aber der Natur der Geiſtesentwicklung entſpricht er durchaus nicht. Wie oft wird nicht der Unterricht für Einzelne auf Tage oder Wochen unterbrochen, wie oft werden manche Schüler in Folge des Einfluſſes der körperlichen Entwicklung auf die geiſtige zeitweilig ſchlaff, dann erholen ſie ſich wieder und holen in wenigen Wochen oder Monaten das Verſäumte nach und eilen anderen vor. Kurz „Ungleichmäßigkeit“ iſt eben das Naturgemäße der geiſtigen Entwickelung einer größeren Anzahl von Knaben, ſelbſt bei gleichem Lebensalter. Nun kann allerdings der Unterricht nicht nach den Bedürfniſſen eines jeden Individuums geſtaltet werden, aber ſo weit es möglich iſt, muß die Schule doch der Verſchiedenartigkeit derſelben entgegenkommen, ſie muß jedenfalls in kürzeren Abſchnitten als in jährigen die Möglichkeit gewähren, das Penſum der Claſſe durchzumachen, oder zu befeſtigen, oder nachzuholen. Darin ſtimme ich freilich mit Schrader vollkommen überein, daß halbjährige Lehrcurſe und halbjährliche Verſetzungen von Uebel ſind. Allein ſo iſt es auch niemals geweſen in den Schulen, vielmehr man hatte jährige Lehrcurſe und halbjährliche Verſetzungen, die Hauptaufgabe des Lehrers war eben „ſeinen Unterricht zugleich für die älteren und die neu eingetretenen Schüler einzurichten“ d. h. mit den Neuen die erſte Hälfte des Penſums mit den älteren die zweite Hälfte durchzuarbeiten. Dieſe Aufgabe iſt allerdings recht ſchwer, aber ſie iſt in früheren Zeiten guten Lehrern oft genug befriedigend gelungen und kann auch jetzt guten Lehrern recht wohl gelingen, wenn man eben nicht bloßes Einexercieren, ſondern vor allen geiſtige Entwicklung verlangt. Für letztere iſt es gerade von

Werth, daß zwei Generationen in der Classe sind, weil dadurch dasjenige herbeigeführt wird, was die „Fähigkeit selber zu denken und geistig zu arbeiten" entwickelt, nämlich die Spontaneität des Lernens. Nichts lernt der Schüler leichter und besser, als dasjenige, was er von seinem Mitschüler lernt. Daher kommt es so sehr darauf an, von welcher Beschaffenheit der Primus einer Classe ist; seine sittliche Haltung, sein Wissen und Können zieht unbewußt alle in die Höhe oder hinab. Dasselbe Verhältnis findet in erhöhtem Maße zwischen einer „ersten und zweiten Abtheilung" statt: die neueren sehen, daß die älteren dasjenige, was sie noch lernen sollen, bereits können, ihre Aufgabe erscheint ihnen daher nicht mehr bloß als eine vom Lehrer gegebene, sondern als selbstverständlich ihnen obliegende, sie lernen, nicht bloß weil sie sollen, sondern auch weil sie wollen; der Wetteifer es den älteren möglichst bald gleich zu thun erregt die Selbstthätigkeit; ja schon der Umstand, daß sie die Lehren auch aus dem Munde älterer, bekanntlich von der Jugend immer am meisten respectirten, Commilitionen hören, macht sie ihnen zugänglicher, faßlicher, angenehmer. Andrerseits haben auch die älteren Schüler großen Vortheil aus der Vereinigung mit den jüngeren. Repetitio est mater studiorum; und die Repetition ist bekanntlich nicht ein- oder einigemale, sondern recht oft anzustellen. Da erscheint sie natürlich lästig, wenn sie bloß aufgegeben wird. Wenn dagegen die älteren Schüler mit den neueren das Pensum der letzteren noch einmal durchmachen, so erscheint ihnen das wiederum als etwas natürliches, sie nehmen williger daran theil, da sie zugleich Gelegenheit haben, sich zu zeigen; und es ist Nichts fruchtbarer für den Unterricht, als die Verwendung der älteren Schüler als Instructoren der neueren. Docendo discunt. Ist es nicht eine alte Tradition: Die erste Abtheilung „übersetzt vor, beweist vor", die zweite „übersetzt, beweist nach"? In dieser Wechselwirkung der Schüler zweier verschiedenen Stufen liegt eine ganz außerordentliche didaktische Macht, welche allerdings von dem Lehrer in Bewegung gesetzt und geleitet werden muß, die er aber bei gleichartigen Schülern mit allen methodischen Künsten nicht ersetzen kann. In diesem letzteren Falle entsteht eben das, was der Verf. „Ueber natio-

nale Erz." so treffend bezeichnet mit „das pedante Aufnehmen pedant gebotener Kenntnisse"; die spontane Thätigkeit des Individuums wird zurückgedrängt, „die Individualisirung im Unterrichte" wird beschränkt, die „Selbstthätigkeit der Schüler vermindert, indem sie sich gewöhnen, in den langen und wenig unterbrochenen Cursen nicht das Beste im regen Wetteifer zu erringen, sondern das Nöthige zur bestimmten Zeit vom Lehrer zu empfangen". (Schaper, Directorenconf. d. Prov. Posen 1871.) Kurz die Schüler werden systematisch an ein bloßes Recipiren gewöhnt. Das ist allerdings gewiß, daß eine solche gleichmäßig dressirte Classe sich in den Augen des Inspicienten weit besser ausnehmen wird, daß auch der Lehrer einen deutlicheren, aufweisbareren Erfolg seiner Thätigkeit findet, und darum sind die Lehrer so sehr für die Jahrescurse eingenommen. Daß dagegen halbjährliche Versetzungen bei jährigen Cursen, welche zwei verschiedene Schülergattungen zusammenführen, in weit höherem Grade auf die Entwicklung der geistigen Selbstthätigkeit, des eigenen Denkens, des Lernen-Wollens hinwirken, daß sie der individuellen Qualität der geistigen Entwicklung weit größeren Spielraum lassen und jeden Schüler nach seiner Art mehr fördern, daß sie mehr freudige Beweglichkeit, Abwechselung und Frische in den Unterricht bringen, daran ist nicht zu zweifeln.

Freilich muß ich zugestehn, daß die Aufgabe zwei verschiedene Abtheilungen zugleich zu unterrichten eine recht schwere ist; sie ist es aber dadurch besonders geworden, daß diese unsern Vorfahren im Lehrstande geläufige Kunst den neueren Generationen der Lehrer gänzlich verloren gegangen ist. Das sachlich vollkommen berechtigte Interesse der Schüler und der Eltern, daß ihre Söhne je nach ihrem Lebensalter und dem individuellen Fortschritte ihrer Entwicklung wenigstens halbjährlich aufrücken ist niedergeschlagen durch das Interesse der Lehrer und der staatlichen Schulverwaltung, welche mit Jahrescursen leichter fertig werden. Diese Rücksichtslosigkeit würde nicht haben Platz greifen können, wenn nicht das Schulwesen in größere Abhängigkeit von dem Staate und unter diesem Schutze die pädagogischen Theorien der Lehrer zu eigenwilligerer Durchführung

gekommen wären. Von diesem pädagogischen Despotismus wieder zurückzukommen wird sehr schwer halten; man hält ihn ja für etwas Gutes, und die Schwierigkeiten der früheren Weise schrecken die jungen Lehrer zurück. Ich selbst habe einst als Candidat für Jahrescurse geschwärmt und dafür geredet; allein mein Director antwortete mir: „Es mag sein, daß das besser ist, aber es geht eben nicht; was würden die Eltern sagen, wenn ihre Söhne nicht halbjährlich versetzt werden könnten? Sie müssen sehen, wie Sie damit fertig werden". Ich habe selbst empfunden, daß der Unterricht in Classen mit halbjährlichen Versetzungen für den wenig geübten Lehrer etwas Peinigendes hat; allein da ich das Glück (resp. Unglück) hatte, je mehrere Jahre hinter einander in den unteren Stellen stehen zu bleiben, so lernte ich es, damit fertig zu werden, und habe mich von Jahr zu Jahr davon mehr überzeugt, daß es ein Unrecht ist, davon abzuweichen. Bei den jetzigen Verhältnissen der Lehrercarriere wird es freilich schwer halten, daß die Lehrer lernen ihre Methode nach den gegebenen Umständen einzurichten. Denn wenn die jungen Lehrer alle Jahr oder Halbjahr in andere Stellungen geworfen werden müssen, so bleibt ihnen keine Zeit, aus der Praxis zu lernen. Dazu kommt, daß unsre Schulbücher es ihnen auch gar nicht gestatten, anders als im Jahrestrain zu unterrichten, denn sie sind fast alle auf diesen Zug angelegt. Mit solchen Büchern ist natürlich bei halbjährlichen Versetzungen nicht fertig zu werden, und wenn es doch geschehen soll, so kann natürlich „trotz aller Anstrengung die Aufgabe nie völlig befriedigend gelingen", so muß durch „Zusammendrängung des Pensums auf ein Halbjahr eine Hast des Unterrichts herbeigeführt werden", — darin hat Schrader vollkommen recht. Wenn er aber meint, die Frage führe sich darauf zurück, ob es besser sei dasselbe Pensum zweimal hastig und ungenügend zu lehren, oder einmal gründlich durchzuarbeiten, so supponirt er damit eben nur die jetzt übliche Bestimmung des Pensums als einen ununterbrochen durch ein Jahr sich hinziehenden Faden. Dabei ist es allerdings „Widersinn" halbjährliche Versetzungen zu halten. Aber einen solchen Cursus nach der Schnur haben eben die früheren Schulen nicht gehabt.

Die alten Lehrer wußten sehr wohl, daß sie nicht zwei Semester hinter einander mit allen Schülern ganz dasselbe durchzunehmen hatten; sie unterschieden, was für die neueren, was für die älteren gehörte, und wenn nicht immer ein Unterschied in dem Inhalte des Unterrichts gemacht wurde, so wußte man wohl einen Unterschied in der Vollständigkeit und Fertigkeit der Kenntnisse zu machen. Immerhin mag ein solcher Unterschied oft nicht ganz angemessen getroffen sein; allein man hatte doch das allgemeine Bewußtsein, daß er zu machen sei, und gewann in der Praxis einige Routine dafür. Nachdem diese Tradition aber verloren gegangen oder vernichtet ist, wird sie auf mehr bewußtem Wege wieder herzustellen sein. Es ist vielleicht einigen der Leser bekannt, daß ich mich bemüht habe, diesen Weg in einem Lateinischen und Griechischen Uebungsbuche principiell einzuschlagen. In den Vorreden zu diesen Büchern, so wie in einer kleinen Schrift „Zur Methodik des grammatischen Unterrichts im Lateinischen und Deutschen" Göttingen 1866 habe ich näher darüber gesprochen. Das Wesentliche des Gedankens stammt nicht von mir, sondern ist von Anderen, namentlich für den geographischen und geschichtlichen Unterricht schon gefordert, nämlich daß derselbe nicht in einer langen ununterbrochen fortlaufenden Reihe, sondern in „concentrischen Kreisen" aufsteigen solle. Ich kann nur in Anspruch nehmen, daß ich diesen methodischen Gedanken consequenter für den sprachlichen Unterricht durchgeführt, und dann auch nicht nur auf die sich umschließenden Classenstufen (Campe, Protok. der Pommer. Direct. Vers. S. 11.), sondern auch auf die je zwei Semester der Jahrescurse der unteren Classen angewandt habe. Ich bin der Ueberzeugung, daß dieses der Weg ist, den die Methodik des Schrachunterrichts einschlagen muß, wenn die höheren Schulen überhaupt von der herrschenden Richtung auf „Kenntnisansammlung" und „bloße Reproductionsfertigkeit" abkommen und entschiedener auf „Entwicklung der Denkfähigkeit" hinwirken sollen. Daß meine Uebungsbücher nur ein erster Versuch sind, auf diese Bahn hinzuleiten, daß sie als solcher noch unvollkommen sind, daß die Sache überhaupt nicht von einem Einzelnen gemacht werden kann, sondern aus gemeinsamem Streben Gleichgesinnter

im Lehrerſtande ſich ſucceſſiv entwickeln muß und daß dazu vorläufig noch wenig Hoffnung iſt, weiß Niemand beſſer als ich ſelbſt. Iſt doch trotzdem, daß jene Bücher in dritter und zweiter Auflage erſchienen ſind, noch keine Recenſion erſchienen, welche auf den methodiſchen Gedanken eingeht. Und mit den beſten Freunden meiner Schulbücher befinde ich mich privatim öfters in einem Principienſtreite, indem ſie die Bücher immer mehr der herkömmlichen Weiſe accommodirt haben wollen. Gewöhnlich dreht ſich die Verſchiedenheit der Anſichten darum, daß man bloße Hülfsmittel des Gedächtniſſes und der äußerlichen Arbeit verlangt, wo ich geglaubt habe, das eigene Denken des Schülers event. des Lehrers in Anſpruch nehmen zu können. So ſollen z. B. in den Lexicis des Latein. und Griech. Leſebuches öfters die ſpeciellen Bedeutungen für einzelne Stellen fehlen. Ich antworte: Wenn der Schüler die Grundbedeutung eines Wortes weiß, ſo muß er nicht zu fern liegende Synonyma der deutſchen Ueberſetzung mit eigenem Nachdenken finden. „Nein, der Schüler muß Alles im Buche finden". — Es fehlt eine Vocabel zu einem deutſchen Uebungsſatze. Sie ſteht wenige Zeilen darüber in den lateiniſchen Uebungen; gleichwohl traut man dem Schüler auch eine ſo kurze Erinnerung nicht zu, man ſetzt das Vergeſſen voraus und verlangt beſondere Angabe des Worts. — Im Vocabular S. 1 kommt vor socius der „Gefährte"; nachher ſteht in einem Uebungsſatze einmal „Genoſſe". — Muß heißen „Gefährte", ſagt man. — Es iſt ja aber eine vortreffliche Uebung für den Schüler, daß er ſich den Begriff des Wortes merkt und nicht ſo ſehr an der Ausdrucksform haftet. Allein ſo viel Nachdenken glaubt man dem Schüler nicht zutrauen zu dürfen. Wie ſoll er aber Denken und Achtſamkeit lernen, wenn man ihm Nichts zutraut? Auch ein ſehr wohlwollender Recenſent monirt, daß einmal vorkommt „die vierte Fabel", aber quartus weder im Vocabular noch im Lexikon ſtehe. Ich hatte allerdings einem Schüler der „Sexta" zugetraut, daß er neben „primus der erſte" im Vocabular darauf fallen ſollte, was wohl „Quarta" bedeuten möchte, und erfreut ſein würde die Lateiniſchen Ordinalzahlen bis sextus bereits zu kennen; ich hatte mir gedacht, daß, wenn der Schüler auf dieſe Combi-

nation nicht verfallen ſollte, der Lehrer Humor genug haben würde, ihm zu zeigen, was er für ein Dummbart ſei. Aber nein! auch Andere wollten das nicht gelten laſſen; das Princip verlange, daß der Schüler Alles im Buche finden könne. Solche Erfahrungen haben es mir recht deutlich gemacht, wie ſehr unſre ganze Unterrichtsmethode auf das „Anſammeln von Kenntniſſen im Gedächtniſſe“ und wie wenig auf die „Entwicklung der eigenen Denkthätigkeit“ gerichtet iſt. Aber auch dieſe üble Richtung und die damit zuſammenhängende Pedanterie unſrer Schulbücher und die wiedernatürliche Beſchränkung der jährlichen Verſetzungen fließt im tiefſten Grunde aus der dominirenden Stellung des Lateiniſchen Aufſatzes und Griechiſchen Scriptums im Abiturientenexamen.

Faſſen wir das Geſagte nochmals zuſammen. Das Gymnaſium ſoll in ſeinem Grundcharakter als humaniſtiſche Bildungsanſtalt beſtehen bleiben, aber es ſoll den in den letzten Decennien angenommenen zu ſpecifiſch philologiſchen Charakter abſtreifen. Dieſe Richtung culminirt in dem Lateiniſchen Aufſatze und dem Griechiſchen Scriptum als Aufgaben des Abiturientenexamens. Indem der ſprachliche Unterricht von dieſen Zielen beherrſcht wird, iſt einerſeits eine Ueberbürdung der Arbeitskraft der Schüler resp. eine Ueberſpannung der Anforderungen und als Folge davon die Verſuchung zum Gebrauche ſchädlicher und täuſchender Hülfsmittel, andrerſeits in mehreren Beziehungen eine Corruption der Unterrichtsmethode eingetreten.

Demnach iſt die erſte Aufgabe der Reform des Gymnaſiums, daß der Lateiniſche Aufſatz und das Griechiſche Scriptum aus dem Maturitätsexamen entfernt werden. Die natürliche Folge davon wird ſein, daß das Griechiſche Scriptum auch aus der Prima wegfällt, und daß der Lateiniſche Aufſatz in Prima beſchränkt wird. Näheres darüber weiter unten. Hier will ich zunächſt das poſitive Ziel, welches ſtatt deſſen geſteckt werden ſoll, bezeichnen.

Als die Hauptaufgabe des Gymnaſiums iſt aufzuſtellen: eine möglichſt eingehende Bekanntſchaft mit dem Alterthume vermittelſt einer möglichſt ausgedehnten und gründlichen Lectüre der bedeutendſten klaſſiſchen Schriftſteller. Demnach muß die

„Lectüre" das leitende Princip des Gymnasialunterrichts sein, auf das Verständnis der Schriftsteller muß der ganze Unterricht abzielen; und ebenso muß das Verständnis der Schriftsteller das vornehmliche Maß der Anforderungen an die Leistungen der Schüler sein. Daß zu Erreichung eines gründlichen Verständnisses schriftliche Uebungen durchaus nothwendig sind, wird Niemand in Abrede stellen; auch daß eine schriftliche Arbeit die beste Probe der Kenntnis der Sprache ist, kann nicht bezweifelt werden: immer aber sind die Schreibübungen nur Mittel des Unterrichts. Darin liegt nun das Verkehrte unsrer jetzigen Richtung, daß das „Scriptum" zu vorwiegend als der eigentliche Zweck betrachtet wird. Diese Richtung spiegelt sich recht erkennbar in der jetzigen Einrichtung der Maturitäts-Examina ab, in denen das mündliche Examen, welches die Fähigkeit des Verständnisses der Schriftsteller constatiren soll, seiner Bedeutung nach hinter dem schriftlichen Examen sehr zurücktritt, ja in dem Maße, daß es gänzlich erlassen werden kann. Es ist dies besonders dadurch mit herbeigeführt, daß der Provinzial-Schulrath bei allen Examinibus als Königlicher Commissarius gegenwärtig sein soll. In Folge davon muß das Examen nicht nur bei einem Theile der höheren Schulen ungebührlich frühzeitig angesetzt, sondern auch bei allen in großer Hast abgehalten werden. Ich will nicht verkennen, daß man diesen Mangel dadurch auszugleichen sucht, daß man dem Urtheile der Lehrer über die Schulleistungen das Hauptgewicht beilegt, so daß das mündliche Examen eigentlich nur eine Controle dieses Urtheils ist, welche allerdings sich wohl schneller abmachen läßt. *) Wenn aber nach dieser Seite hin dem per-

*) Uebrigens will ich es an dieser Stelle nicht verschweigen, daß auch auf mich, wie auf viele andere (vgl. z. B. Verhandl. der Mittelrhein. Gymnasiallehrer in Neue Jahrb. 1873, S. 189) die Bestimmung, daß der Provinzial-Schulrath bei jedem Examen gegenwärtig sein soll, namentlich aber auch die, daß er die Aufgaben der schriftlichen Arbeiten auswählen soll, den Eindruck „eines gewissen Mistrauens" gemacht hat, welcher durch die humanste Behandlung der Sache nicht ganz ausgelöscht werden kann. Aller Wahrscheinlichkeit nach haben vorgekommene Ungehörigkeiten die Regierung zu solchen Maßregeln veranlaßt. Es scheint aber

sönlichen Ermessen ein gewisser Spielraum gegeben ist, andrerseits die Anforderungen an die Leistungen in den schriftlichen Arbeiten weit bestimmter normirt und deshalb für das Urtheil schärfer maßgebend sind, wenn sie nicht nur der vollständigeren Controle des Königlichen Commissarius, sondern auch der Wissenschaftlichen Prüfungscommission unterworfen sind, so liegt es zu sehr in der menschlichen Natur, daß nicht Lehrer sowohl als Schüler nach dieser Seite hin vorwiegend ihr Augenmerk richten sollten. So ist es denn erklärlich, daß die Werthschätzung des Verständnisses der Schriftsteller in den Augen der Schüler sehr herabsinkt. Man will das natürlich nicht; aber gegen die nothwendigen Consequenzen von äußeren Einrichtungen sind theoretische Sätze machtlos. Der Theorie nach wird überhaupt wohl zugestanden, daß das Verständnis der Schriftsteller der Hauptzweck sei. Und daß dieses Verständnis auf einer tüchtigen Sprachkenntnis, auf Festigkeit in der Grammatik gegründet sein müsse, gestehe ich meinerseits bereitwilligst zu. Ja ich würde den Gedanken noch schärfer ausdrücken; man wird sagen können, daß die Grammatik der alten Sprachen der eigentliche Kern des Gymnasiums sei. Denn käme es nur darauf an, den Inhalt der Werke der Alten oder die Darstellungsform derselben im ganzen kennen zu lernen, so möchten Uebersetzungen genügen; und bloß in diesem Sinne genommen führt auch der Satz, daß es

---

auch sonst eine beliebte Verwaltungspraxis zu sein, einzelnen hervortretenden Verstößen oder Mängeln sofort mit allgemeinen Präventivmaßregeln entgegenzutreten, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, welche Menge unnöthiger Belästigungen und Hemmnisse dadurch bereitet werden. Dieses Präventivsystem erinnert denn doch gar zu sehr an den alten „Polizeistaat". Sollte es nicht zeitgemäß sein, auch im Schulwesen den kleineren Kreisen, den Provinzial-Schulcollegien und den einzelnen Lehrercollegien, etwas mehr freie Bewegung zu geben? Der Provinzial-Schulrath pflegt seine Leute recht gut zu kennen und zu wissen, wo seine Controle nöthig oder von Nutzen ist. Er muß zum Zweck der Controle natürlich die ausgedehntesten Befugnisse haben, aber die Anwendung derselben könnte wohl seinem sachlichen Ermessen überlassen bleiben. Eine unausgesetzte persönliche Controle der Examina führt neben den im Texte erwähnten Uebelständen zu leicht die Gefahr herbei, daß dieselbe zu einer bloßen Formalität werde.

hauptsächlich auf die Lectüre ankomme, leicht zu einer oberflächlichen Behandlung derselben, und es ist nicht ohne Grund dem gegenüber geltend zu machen, daß das Wesentliche des Gymnasiums ist, daß die Kenntnis des Alterthums durch das Medium der alten Sprachen selbst und zwar durch ein sicheres und gründlich grammatisches Verständnis der Schriftsteller gewonnen werde. Man denke sich einmal die Grammatik von dem Gymnasium entfernt — es ist ja möglich eine fremde Sprache durch bloßen Usus des Uebersetzens bis zu einem gewissen Grade zu erlernen — sofort würde das Gymnasium gänzlich darnieder liegen. Sehr treffend bezeichnet die Verordnung vom 7. Jan. 1856 (Wiese, I, S. 37) als die Aufgabe der Interpretation eines Autors „mittels einer grammatisch genauen und das Nothwendige gründlich erörternden Erklärungsweise in die Denk- und Anschauungsweise desselben lebendig einzuführen und mit dem Inhalt und Zusammenhang seines Werkes bekannt zu machen". Wie geht es aber zu, daß jene Verordnung zugleich es als einen Mangel rügt, daß dies häufig eben nicht geschehe, „sondern vielmehr der Autor nur als ein Stoff benutzt werde, an welchem die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse der Schüler zu üben und zu erweiteren seien"? Und warum wiederholt sich die Klage immer noch über die „grammatistische Methode bei der Erklärung der Schriftsteller"? Darum, weil die Grammatik überhaupt nicht um des Verständnisses der Schriftsteller willen getrieben wird, sondern um der Scripta willen. Darauf ist auch die Anlage der Schulgrammatiken vornehmlich gerichtet; namentlich geht die Lateinische Grammatik weniger darauf aus, die grammatischen Formen der fremden Sprache zu erklären, als darauf, eine Anweisung zu geben, wie man Deutsches in das Lateinische zu übersetzen habe. Zu diesem Zwecke soll der Schüler sein grammatisches Wissen möglichst schnell zur Hand haben. Die Formenlehre soll dem Gedächtnisse möglichst fest mechanisch eingeprägt werden; den Schüler (namentlich im Griechischen) zu befähigen eine bei der Lectüre vorkommende, ihm nicht auf den ersten Blick gedächtnismäßig bekannte Form nach bestimmten Gesetzen zu analysiren, darauf wird wenig Gewicht gelegt.

Daher denn die Abneigung gegen die neuere sprachwissenschaftliche Behandlung der Formenlehre. Wenn man auch im Griechischen nach und nach der Autorität von G. Curtius nachzugeben sich genöthigt gefunden hat, so wird eine analoge Behandlung der Lateinischen Formenlehre doch noch nachdrücklich perhorrescirt, weil es bei dieser zum Zweck der Extemporalia und Aufsätze ja ganz besonders auf das bloße „Können" ankommt. Derselbe Zweck zeigt sich bei der Syntax sowohl in dem Systeme als in der Darstellung im Einzelnen. Für die Anordnung sind nicht logische Momente bestimmend — (der Rückschlag gegen den einseitigen Rationalismus K. F. Beckers hat überhaupt einen Horror vor allem „Rationalisiren" zurückgelassen) — sondern die ganz äußerlichen der Wortarten und Modusformen. In Folge davon ist denn von einem innerlichen Zusammenhange des Ganzen oder der einzelnen Theile kaum die Rede. Nur wo die Anwendung der Regel nicht ohne „Wissen", Einsicht, möglich ist, wird auf die rationelle Erfassung Gewicht gelegt (wie z. B. bei den Conditionalsätzen), wo man irgend mit einer äußerlichen Fassung auskommen kann, begnügt man sich gern damit. Und wenn die Lehrbücher auch wohl von einem allgemeinen Satze auszugehen für schicklich halten, so merkt man doch der ganzen Fassung an, daß es in der Praxis darauf nicht eben ankommen soll, daß der Schüler hauptsächlich nur den Kunstgriff sich merken soll, wie gewisse deutsche Formen in lateinische Formen umzusetzen sind. Daher werden denn die schönsten Resultate der vergleichenden Sprachforschung auch hier noch hartnäckig ignorirt oder allenfalls in wunderlicher Weise mit dem Herkömmlichen verquickt. Ein recht schlagendes Beispiel gibt die Behandlung des Ablativs. Daß man sich um die schon im Jahre 1863 von Müller und mir in unsrer Schulgrammatik nach den bewährtesten Resultaten der Wissenschaft gegebenen Darstellung nicht bekümmert hat, steht mir nicht an zu tadeln; daß aber auch nachdem eine akademische Autorität, Delbrück, 1867 in einem besonderen Buche den Gegenstand den Philologen mundgerecht vorgelegt hat, dennoch nach wie vor der Abl. causae (die aller äußerste übertragene Entwicklung) oder instrumenti an der Spitze steht und die ganze Regelreihe

in gewohnter Unordnung hinterherfolgt, das läßt sich nicht anders erklären, als aus einer ungewöhnlichen Gleichgiltigkeit gegen tiefere Auffassung der Grammatik und aus der allgemeinen Meinung, daß es eben nur auf die einzelne äußerliche Regel ankomme, um zu „können". Der Raum gestattet es nicht, dies an Beispielen näher nachzuweisen; allein man nehme die erste beste Schulgrammatik und stelle sich die Hauptsätze der Paragraphen über den Ablativ zusammen und prüfe, welches System, welch innerer Zusammenhang darin steckt. Man beachte namentlich, was die beliebten „Hieran schließt sich", „Nahe verwandt ist", „Daher steht denn auch" bedeuten sollen. Sie verrathen das heimlich drückende Gefühl, daß doch eigentlich Zusammenhang in der Sache sein sollte; obgleich er innerlich fehlt, macht man ihn wenigstens formell. Andere kürzere Grammatiken vermeiden diesen Schein der Wissenschaftlichkeit und geben die Regeln möglichst nackt, aber auch um so mehr für die Routine des Schreibens. Daher denn die beliebten Ausdrucksformen: „ . . . steht, wo man im Deutschen sagt", „zum Ausdruck des Deutschen . . .", „der Ablativ antwortet(!) auf die Frage wann?" „Ut consecutivum steht nach allen Ausdrücken die ein so enthalten". „Der Conjunctiv Präs. oder Perf. wird gebraucht, um eine Sache (?) als möglich oder wohl annehmbar zu bezeichnen, wo man sich im Deutschen der Hülfsverba möchte, könnte, dürfte bedient". „In diesem Falle läßt sich qui vertauschen mit ut ego" u. s. w. Merkt man in dieser Ausdrucksweise nicht sehr deutlich, daß es bloß darauf abgesehen ist, dem Extemporalien-Schreiber einen schnellen praktischen Kunstgriff an die Hand zu geben? Ihm zu Gefalle ist denn auch die ganze Moduslehre unter „Conjunctionen", welche „regieren", oder unter „Indicativ, Conjunctiv nach . . ." behandelt. Ihm zu Gefalle wird sachlich Zusammengehöriges auseinandergerissen, und Heterogenes zusammengebracht. Die Praxis erfordert allerdings verschiedenartige Combinationen und diese mögen angestellt werden, aber sie dürfen nicht das Maßgebende der Ordnung eines wissenschaftlichen Lehrbuchs sein. Diese praktischen Combinationen scheinen besonders die Grammatik von Ellendt-Seyffert zu empfehlen, wo sich z. B. der Abl. loci und temporis

nicht unter der Lehre vom Ablativ, ſondern in einem Anhange zur Caſuslehre mit der Eintheilung A. Präpoſitionen, B. Ortsbeſtimmungen, C. Raumbeſtimmungen, D. Zeitbeſtimmungen befindet. Daß dieſes weder an ſich eine logiſch richtige Gliederung (vgl. A. zu B.), noch überhaupt eine Sonderung nach grammatiſchen Kategorien iſt, wird gern überſehen, da der Scribent für den einzelnen aufſtoßenden Fall hier leicht Hülfe finden kann. Am wunderbarſten aber iſt es, wie ein ſo wichtiges, ſo weitgreifendes Capitel, wie die Lehre vom Nominalen Prädicate in allen Grammatiken ſo gänzlich verkrümelt iſt. Da findet ſich etwas unter „Appoſition", etwas unter „doppelter Nominativ", etwas unter „Accuſativ", anderes unter „Infinitiv", unter „Participium". Daß dieſe Spracherſcheinungen aber unter einen Begriff zuſammenzufaſſen und aus dieſem erſt zu verſtehen ſind und z. B. auch im Ablativ, Dativ und (wenn auch ſelten) im Genitiv zur Anwendung kommen, daß hieraus erſt die wunderbar erſcheinenden Formen des Nom. und Acc. c. Inf. ihre Erklärung finden, — das iſt eine gleichgiltige Sache, wenn der Extemporalien-Scribent nur für die am häufigſten vorkommenden Fälle im Einzelnen ſeine Handhabe bekömmt, mit welcher er für die Umſetzung der Deutſchen Form in die Lateiniſche routinirt wird.

Wenn ſo die Behandlung der Grammatik bei allem großen Scharfſinn im Einzelnen im Ganzen doch — wie ſollte man es anders nennen als — eine geiſtloſe iſt, ſo iſt nicht zu verwundern, daß „Grammatik" ein ſprichwörtliches Synonymon von „Trockenheit, Pedanterie, Wortklauberei, Langweiligkeit" geworden iſt. Und das ſoll nun der Kern unſrer Gymnaſien ſein! und in der geſchickten Handhabung jener nach äußerlichen Rubriken zuſammengehäuften, meiſtens nach äußerlichen Merkmalen präciſirten, eines innerlichen Zuſammenhangs entbehrenden Regeln ſoll das höchſte Ziel, die Blüthe des Gymnaſiums liegen!

Nun denke man ſich eine ſolche Grammatik bei der Lectüre verwandt. Wird ſie nicht, ſtatt den Gedanken aus der Form rationell zu entwickeln, in der Regel nur ein „Memento" für das Scriptum ſein? Hier liegt der Grund der mit Recht ge-

tadelten „grammatistischen Methode" der Interpretation. In den letzten Decennien ist zu dieser Grammatik noch die vollständiger bearbeitete Stilistik gekommen. Soll nun, als an die Hauptaufgabe des Gymnasiums, alles daran gesetzt werden, den Scribenten zu bilden, so ist es sehr erklärlich, wenn die Lectüre der Schriftsteller von einem fortwährenden: „Merkt euch das für den Lateinischen Aufsatz, für das Griechische Scriptum" überwuchert wird. Es ist gewiß nicht zu bezweifeln, daß immer noch manche Lehrer einem solchen hohlen Formalismus widerstreben; aber an anderen Stellen blüht er, und von einem gewissen Einflusse dieser auch von oben autorisirten Richtung ist gewiß keiner frei. Solche Dinge entziehen sich natürlich der vollständigen Beobachtung des Einzelnen; aber sie treten in manchen Erscheinungen doch deutlich genug an das Licht. So liefert z. B. Wichert einen „Memorirstoff aus Nepos und Cäsar zur Lehre von den Casus für die mittleren Classen der Gymnasien und Realschulen". Also 252 Seiten groß Octav voll Exempel von Regeln und Phrasen sollen die Quartaner und Tertianer neben der Lectüre des Nepos und Cäsar memoriren; und zwar bloß zur Casuslehre! (Eine Fortsetzung des Buches ist mir nicht bekannt geworden.) Mag auch eine solche Extravaganz zurückgewiesen werden; in den Extremen charakterisirt sich doch die allgemeine herrschende Richtung. Ein ganz unumwundenes Bekenntnis dieser Richtung liefert kürzlich Schimmelpfeng in Zeitschr. f. Gymn. S. 628. „Das Griechische Scriptum in Prima". Er sagt: „Auf den Anstalten, an welchen ich früher unterrichtete (NB. in Hessen, nicht in Alt-Preußen) wurde das Hauptgewicht auf die Lectüre gelegt, wurden die Leistungen der Schüler beurtheilt meist nach dem, was sie in der Classe vorbrachten. Anders fand ich es, als ich nach Schulpforte kam; dort hörte man den Tutor seine Empfohlenen sowie die Schüler sich untereinander immer nur fragen: wie hast du geschrieben? und die Schüler meinten, aus der Durchschnittsnummer ihrer Prädicate für die schriftlichen Arbeiten ergebe sich immer ganz von selbst das Prädicat im Zeugnis für ihre Leistungen überhaupt. Privatlectüre und Extemporalien bildeten dort die Hauptsache, und bald merkte ich, daß es schwer

hielt, ein ſtetiges und lebendiges Intereſſe für die Claſſenlectüre wach zu erhalten. Erſt als ich anfing, den Schülern zu ſagen: den Stoff für unſer nächſtes Extemporale werde ich aus den und den zuletzt geleſenen Capiteln des Cicero entnehmen und dabei die und die grammatiſchen oder ſtiliſtiſchen Regeln zur Anwendung kommen laſſen, erſt da gelang es mir, daß auch auf die Ueberſetzungsſtunden Fleiß und Aufmerkſamkeit verwendet wurde". — Was? Der Inhalt und die ſchöne Form vermochten nicht das Intereſſe zu feſſeln, erſt das drohende Geſpenſt der Scripta konnte zu Fleiß und Aufmerkſamkeit antreiben?

So glaube ich denn nachgewieſen zu haben, daß die dominirende Stellung, welche man dem Lateiniſchen Aufſatze und dem Griechiſchen Scriptum gegeben hat, einen corrumpirenden Einfluß auf die ganze Unterrichtsmethode in den alten Sprachen ausübt, und daß an dieſem Punkte eine Reform des Gymnaſiums anfangen muß. Es muß „ein Hauch neuen friſchen Geiſtes durch die Gymnaſien gehn", dieſer muß aber ganz vornehmlich den eigentlichen Kern des Gymnaſiums ſelbſt treffen, die Behandlungsweiſe der alten Sprachen und nicht am wenigſten die Behandlungsweiſe der Grammatik. Dazu iſt aber glücklicher Weiſe die beſte Hoffnung vorhanden. Auf allen Gebieten des geiſtigen Lebens pflegen die neuen Phaſen der Entwicklung von den Fortſchritten der Wiſſenſchaft auszugehen, und der Saft, welcher aus dieſen Wurzeln zugeführt wird, muß einen neuen Schuß des Wachsthums treiben; dem wird jeder Widerſtand weichen müſſen. Freilich dürfen wir nicht erwarten, daß dieſer aus den Fortſchritten der Wiſſenſchaft hervorgehende Fortſchritt der Unterrichtsmethode ſo plötzlich oder ſchnell hereinbrechen, nicht erwarten, daß er von irgend einer Perſon, ſelbſt nicht von der einflußreichſten gemacht werde; denn alle organiſchen Entwicklungen ſchreiten langſam vor, und nirgend langſamer als auf dem Gebiete des Schulweſens, wo irgend welche kleineren Künſte und Manieren wohl leicht aufgenommen, ja ſelbſt von oben angeordnet werden, tief durchgreifende Entwicklungen aber erſt von Generation zu Generation der

Lehrer zur Vollendung kommen können. Man steht gegenwärtig freilich noch auf dem Standpunkte, daß man meint, es genüge, die „Resultate der Wissenschaft" nur materiell zu dem bisherigen Materiale des Unterrichts hinzuzunehmen, ohne an der ganzen Methode etwas zu ändern. Aber so bedeutende Umgestaltungen des Materials der Wissenschaft und des Unterrichts müssen nothwendig eine Umgestaltung der Methode nach sich ziehen. Der wesentliche Unterschied wird sich im tiefsten Grunde auf die Ansicht von dem Ursprunge der Sprache zurückführen. Während man bis dahin die Sprache als ein Kunstproduct betrachtete, sei es durch göttliche Offenbarung, sei es aus zufälligen Anlässen entstanden und durch Tradition fortgepflanzt, erkennt man neuerlich in der Sprache ein organisches Gebilde. Wie man nun bei jener Ansicht auf die Ueberlieferung des gegebenen Materials und auf die Aneignung der Kunst der Sprache (auf das bloße „Können" callere) gerichtet sein mußte, so wird die neuere Richtung ein weit größeres Gewicht auf die Einsicht in die Gesetze des Baues der Sprache und ihrer Entwicklung legen; das „Wissen" — aber natürlich nicht ein mechanisch-gedächtnismäßiges (memoria tenere), auch nicht ein bloß recipirtes (nosse, scire), sondern ein selbstthätig eindringendes (cernere, perspicere) wird als die Tendenz des sprachlichen Unterrichts an die Spitze treten. Diese Richtung wird zur Folge haben, daß die Grammatik aufhört als etwas Trockenes, Langweiliges zu erscheinen; sie wird vielmehr für Lehrer wie für Schüler sehr anziehend und interessant werden. Denn wer irgend den Eindruck des Unterrichts auf die Schüler, namentlich die älteren, psychologisch beobachtet hat, wird erkannt haben, daß — so hinreißend und begeisternd auch die historischen, ethischen, ästhetischen Seiten des Unterrichts sein können — doch Nichts, wenn auch geräuschlos und im Stillen, so nachhaltig und intensiv die Jugend anzieht, als das Bewußtsein, daß ihre Denkfähigkeit entwickelt wird. Man beachte nur, in welchem Sinne von Schülern der oberen Classen das beste Lob des Lehrers ausgesprochen zu werden pflegt: „Bei dem lernen wir etwas"; es ist nicht das Auswendiglernen, nicht das bloße Ueben der Fertigkeit gemeint, sondern das Ge-

winnen von Einsicht, Verständnis; selbst der schlechteste Schüler verräth seine Freude, wenn ihm „ein Licht aufgeht.“ Schon längst hat man erkannt, daß die Grammatik die beste Schule des logischen Denkens ist, man hat Theile derselben auch wohl dazu ausgenutzt; aber die überwiegende Richtung auf das bloße positive Wissen, auf die Fertigkeit in der bloßen Reproduction ließ die außerordentliche Potenz der Grammatik für die Entwicklung der Denkfähigkeit nicht ganz zur Wirkung kommen. Wenn das erst in höherem Maße geschieht, werden wir nicht mehr so starke Schreck- und Zwangsmittel für die Erlernung der Grammatik bedürfen. Namentlich aber wird eine durch und durch rationelle Grammatik in ein ganz anderes Verhältnis zur Lectüre treten; sie wird sehr reichlich bei derselben zur Verwendung kommen, aber nicht um für den außen liegenden Zweck der Scripta in Erinnerung gebracht zu werden, sondern um den Inhalt, den Gedanken mit voller Sicherheit und Klarheit zu entwickeln. Ferner liegt es im Wesen der „vergleichenden“ Grammatik, daß sie sich nicht mit der Bemerkung des Usus der fremden Sprache und allenfalls der Erklärung seiner Form begnügen kann, sondern sie sieht sich gedrungen, mit derselben Bestimmtheit auch die eigenthümliche Form der Muttersprache aufzuklären; sie kann sich nicht mit einer ungefähren, auch nicht mit einer bloß „geschmackvoll“ emendirten Uebersetzung begnügen, sondern sie wird die Formen des Gedankens in beiden Sprachen als die aus den Gesetzen derselben nothwendig hervorgehenden nachweisen. (Vgl. Programm S. 11.) Und so wird denn das zur Ausführung kommen, was man immer freilich gewünscht, aber nicht recht zu Stande gebracht hat, nämlich daß die Uebersetzung der alten Schriftsteller auch eine Schule des Verständnisses der Muttersprache wird, welches eben nirgend gründlicher, als in einem kritischen Vergleiche mit den alten Sprachen gewonnen werden kann. In diesem „Denken lernen“ und „Deutsch lernen“ liegt eben der erfrischende, belebende und zugleich „nationale“ Hauch, welcher über den Betrieb der alten Sprachen in dem Gymnasium hinziehen muß, um es nicht bloß als die Schule der höchsten „Berechtigungen,“ sondern auch als mit den tiefsten Bedürfnissen unsrer gegen-

wärtigen Cultur in den engſten Beziehungen ſtehend erſcheinen zu laſſen. Auf dieſes Ziel wirken aber noch weitere Conſequenzen hin, welche ſich daraus ergeben, wenn man die Lectüre, das Verſtändnis der Schriftſteller zur leitenden Richtſchnur der Unterrichtsmethode macht.

Zuerſt wird man alsdann von der ungebührlichen Ausdehnung des Unterrichts in den alten Sprachen nach unten hin zurückkommen. Daß dieſe aus vielen Gründen ein pädagogiſcher Fehler iſt, habe ich in dem mehrfach erwähnten Programme S. 13 ff. nachzuweiſen geſucht, habe auch dort ſchon darauf hingewieſen, daß durch eine Verſchiebung des Anfangs des Lateiniſchen nach Quinta und des Griechiſchen nach Tertia Raum gewonnen wird für eine ausgedehntere Pflege der ſog. realen Bildung. Ich will deshalb hier mich damit begnügen, unter Hinweiſung auf die dort gegebene Begründung den Lectionsplan des Gymnaſiums demgemäß aufzuſtellen. Derſelbe wird zugleich zeigen, daß ich nach oben hin eine Beſchränkung der alten Sprachen nicht zugeſtehe, jedoch wird die weitere Darſtellung auch hier einen frei werdenden Raum aufweiſen.

	VI	V	IV	III	II	I	Summa	Normalplan
Religion . . .	3	3	2	2	2	2	14	14
Deutſch . . .	6	4	2	2	2	3	19	13 (ev. 15)
Latein	(2)	10	10	10	10	8	48 (50)	58 (ev. 56)
Griechiſch . .	—	—	—	Ob. 6 Unt. 6	6	6	18	24
Franzöſiſch .	—	—	4	3	2	2	11	11
Engl. od. Hebr.	—	—	—	—	2	2	4	4 Hebr.
Geſchichte . .	2	2	2	2	2	3	21	16
Geographie .	2	2	2	2 incl. Natur	—	—		
Rechnen . . .	6	3	3	—	—	—	24	21
Mathematik .	—	—	1	3	4	4		
Naturwiſſenſch.	2	2	2	—	2	2	10	9
Zeichnen . . .	2	2	2	2	—	—	8	6
Schreiben . .	3	2	—	—	—	—	5	6
	28	30	30	32	32	32	184	182

Hiernach hat der von mir aufgestellte Lectionsplan im Vergleich zu dem „Normalplane": Weniger 8 St Latein, 6 St. Griechisch, 1 St. Schreiben, S. — 15. Mehr: 6 St. Deutsch, 5 St. Geographie, 1 St. Naturwissenschaft, 2 St. Rechnen, 1 St. Mathemat. S. +15. Außerdem sind zu der Gesammtzahl in III 2 Zeichnen hinzugefügt. Die 4 Hebräischen St. des Normalplans außerhalb der gewöhnlichen Schulzeit sind hier als Parallelstunden des Englischen (oder vielmehr umgekehrt) angesetzt. Die Theilnahme an diesen beiden Sprachen soll facultativ sein; aber nur eine von beiden kann getrieben werden, wenn man die Schüler nicht zu sehr mit verschiedenartigem Unterrichte belasten will. — Die wesentlichste Differenz aber ist, daß 14 Stunden wöchentlich (also das oben erwähnte Plus von 1837) den alten Sprachen genommen und den sog. realen Disciplinen zugelegt sind. Auch das Französische wird bei gleicher Stundenzahl dadurch gewinnen, daß es in höheren Classen mit mehr Stunden energischer betrieben werden kann. Die Naturwissenschaften haben äußerlich nur 1 Stunde in Secunda mehr erhalten; allein die erhebliche Ausdehnung des geographischen Unterrichts wird sachlich ihnen zu gute kommen. — Uebrigens muß ich noch hinzufügen, daß ich eine weitergehende Beschränkung des Lateinischen auf 8 Stunden in allen Classen für möglich halte; allein die Vorsicht, welche bei allen Reformen nöthig ist, räth nicht sogleich bis zum Aeußersten vorzugehen.

Der methodische Plan des Lateinischen Unterrichts (um den es sich bei einer Reform hauptsächlich handelt) ist nun folgender. Die Hauptaufgabe ist, den Schüler so bald als möglich zur zusammenhängenden Lectüre zu befähigen. Deshalb zieht sich das grammatische Pensum nicht in einer hintereinander fortlaufenden Reihe durch zwei bis drei Classen hindurch, sondern es steigt in concentrischen Kreisen auf. Ein jeder dieser Kreise enthält einen Cyclus grammatischen Wissens — Formenlehre und Syntax — welcher für eine gewisse Stufe der Lectüre ausreichend ist. Eine vollständigere Darlegung der Sache würde hier zu weit führen; den sich dafür interessirenden Leser muß ich auf meine Uebungsbücher und deren Vorreden verweisen, wo jene Cyclen auch übersichtlich zusammengestellt

sind. Dieselben gehen dort jedoch noch von der Voraussetzung aus, daß das Lateinische in VI und daß Griechische in IV begonnen werde; bei der Verschiebung nach V und III werden einige Modificationen vorzunehmen sein. Unter der Voraussetzung, daß in die Sexta ein sehr einfacher vorbereitender Cyclus (wie ich ihn in meiner „Vorschule" zusammengestellt habe) im Laufe eines Jahres in je 2 wöchentlichen Stunden absolvirt sei, werden die Quintaner nach wenigen Stunden im Stande sein der Lectüre sehr leichter Fabeln zu folgen. Das erste Semester muß dann mit dem Regelmäßigen der ganzen Formenlehre und mit den Theilen des einfachen Satzes (Uebb. §. 1—§. 24, 37 Seiten) bekannt machen. Die Schüler des zweiten Semesters machen das Pensum des ersten Semesters nochmals als Repetition mit durch; sie haben vieles dabei selbst den neuen Schülern zu demonstriren. Daneben lernen sie möglichst im Anschluß daran die Unregelmäßigkeiten, Besonderheiten, Ausnahmen. (Der Stoff ist Uebb. §. 25—39 auf 14 Seiten gegeben, bedürfte aber unter diesen anderen Voraussetzungen noch einer anderen Ordnung.) Je nachdem die Kenntnisse der neueren Schüler vorschreiten steigert sich die Schwierigkeit der gemeinschaftlichen Lectüre der ganzen Classe. So würde also in Quinta im wesentlichen das ganze grammatische Pensum durchzumachen sein, welches der Normalplan für Sexta und Quinta aufstellt. Auch *den Satz* desselben lasse ich für das Pensum der Quinta bestehen: „Die einfachsten syntaktischen Regeln, auch die Construction des Accus. c. Inf. und des Abl. absol. werden gelegentlich an Beispielen *nachgewiesen*", ich streiche nur das folgende „und geübt." Denn hier tritt die principielle Verschiedenheit ein. Es ist dies „Ueben" eben der oben bezeichnete „falsche Weg", nach welchem man, wie der Verf. Ueber nation. Erz. S. 39 ff. sich ausdrückt, „den Schülern die Resultate der Abstractionsprocesse vorlegt d. h. die Regeln der Grammatik als gedächtnismäßig aufzunehmenden Lernstoff gibt und hinterher sie ihnen durch eine höchst dürftige (? vielmehr übermäßige) Anzahl aus dem Zusammenhang gerissener, also selbst schon nur halb verständlicher, Beispiele zum Verständnis zu bringen sucht. Das Falsche dieses Verfahrens bleibt auch, sagt er weiter, wenn

man nach der Hand, wie der Ausdruck lautet, „die Regeln durch Extemporalien einübt", oder, wofern sich die Lehrer wirklich die Zeit nehmen, bei einer knapp bemessenen Lectüre auf die zufällig vorkommenden Beispiele hinweist. . . . Denken lernen die Schüler auf diese Weise überhaupt nicht. Dieses kann nur geschehen, wenn man sie anleitet gerade die Abstractionen selber zu machen. (?) Der Weg also, welcher zu unserem Ziele führt, ist gerade der umgekehrte: auszugehen ist von der unmittelbaren lebendigen Anschauung der Sprache . . . Statt der bisherigen ungeheuren Ausdehnung der grammatischen Regeln wird vielmehr das Hauptgewicht zu legen sein auf eine reich ausgestattete, umfassende Lectüre". In diesen allgemeinen Sätzen stimme ich mit dem Verf. überein. Allein die praktische Ausführung, welche er denselben geben will, daß man nämlich alle Grammatik (d. h. ein Lehrbuch) bei Seite legen und den Schüler, so zu sagen, sich seine Grammatik selber machen lassen solle, daß er (nach S. 50), wie ein kleiner Gelehrter, sich erst Collectaneen anlegen (welche ihm natürlich bezeichnet und dictirt werden müßten, da er ja vorher noch nicht weiß, warum es sich handelt) und dann „die Abstractionen selbst machen" solle, — diese Art der Ausführung ist eine unpraktische und von dem sonst praktisch erfahrenen Verf. nur auf theoretischem Wege construirt. Ich bilde mir ein, für seinen richtigen allgemeinen Gedanken in meinem Programme von 1871 S. 9 einen praktischeren Weg bezeichnet zu haben. Danach soll die Lectüre für die grammatischen Regeln eine vorbereitende Analysis liefern. Dem Schüler sollen also — um es auf unsern besonderen Fall anzuwenden — in Quinta bei der Lectüre die einfachsten syntaktischen Regeln, auch Ac. c. Inf. und Abl. abs. an den vorkommenden Beispielen analysirt, „nachgewiesen," und ihm das Verständnis derselben durch Wiederholung und Zusammenstellung im mündlichen Unterrichte so weit geläufig gemacht werden, daß er ferner dieselben, im Texte vorliegend, wohl erkennen und richtig und sicher übersetzen kann. Nur so weit reicht die Aufgabe des Quintaners; die Durchnahme dieser Regeln in der Grammatik aber und die Einübung derselben durch Exercitia fällt in die Quarta. Und in dieser Weise soll

der grammatiſche Lehrſtoff immer voraufgehend bei der Lectüre analytiſch bearbeitet werden, ſo daß der Schüler, wenn er in den Grammatik-Stunden an die ſynthetiſche Behandlung kommt, ſchon einen Boden von Wiſſen in ſeiner Erinnerung hat. Eine jede Claſſe würde alſo zu beachten haben, welche ſyntaktiſchen Regeln in der folgenden zu ſchriftlicher Uebung kommen, und für dieſe ganz beſonders bei der Lectüre vorzuarbeiten haben.

So würde denn die ſchriftliche Uebung etwa der Regeln über Städtenamen, Acc. c. Inf., Unterſchied des Determinativs und Reflexivs, Abſichtsſätze, Folgeſätze, Abl. absol. der Quarta zufallen (Ubb. §. 40—47, 10 Seiten). Was alsdann in dem Normalplane ſo bezeichnet iſt: „IV Syntax der Caſus; III Wiederholung der Caſuslehre" würde nach meinem Plane ſich in zwei Cyclen zerlegen, von denen der erſte nur die wichtigſten, mehr äußerlich zu faſſenden Regeln über die Caſus (die Rectionslehre) enthält (Uebb. §. 48—67, 14 Seiten), der zweite nach Tertia fallende Cyclus aber die ſyſtematiſche Darſtellung in der Grammatik begleitet und die Caſuslehre abſolvirt. Der Quarta fällt dann noch zu das Einfachſte über Gerundium und Gerundivum und gleichfalls das Einfachſte aus der ſo wichtigen Lehre vom „Nominalen Prädicate" (§. 68—74, 5 Seiten). Dieſe letzteren Lehren vom Infinitiv, Gerundiv, Nominalen Prädicat finden dann in III ebenſo wie die Caſuslehre eine ſyſtematiſche Behandlung nach der Grammatik und einen relativen Abſchluß. Dagegen wird die Syntax der Tempora und Modi in einem ähnlichen, nur das praktiſch Wichtigſte herausgreifenden, Auszuge eingeübt, wie der Cyclus der Caſuslehre in Quarta.

So wird das geſammte Penſum, welches der Normalplan durch vier Claſſen VI bis III hintereinander hinzieht und regelmäßig mit „Wiederholungen des vorhergehenden Penſums" befeſtigen will, nach meinem Plane in immer mehr ſich erweiternden Cyclen in den drei Claſſen V bis III abſolvirt, wobei die Repetitionen ſachgemäß ganz von ſelbſt ſich ergeben. Das Einzige, was von dem Tertiapenſum noch zurückbleibt, ſind die Conditionalſätze. Natürlich ſollen dieſelben auch ſchon bei der Lectüre analyſirt werden; aber ihre ſchriftliche Uebung fällt

nach Secunda, wo dann überhaupt die Lehren von Tempora und Modi, vom untergeordneten Satz systematisch durchzunehmen sind und die Grammatik abzuschließen ist. Die im Normalplane weiter für II und I aufgestellte Behandlung der Grammatik kann ich nicht billigen. Es heißt daselbst: „Von II an werden, nachdem die Grundlehren der Grammatik in III^a absolvirt sind, einzelne grammatische Abschnitte je nach dem Bedürfnis durch Repetition gegenwärtig erhalten, erweitert und tiefer begründet"; und dasselbe wird für I festgesetzt. Diese Aufstellung ist aus der üblichen, man kann nicht anders sagen als niedrigen Ansicht über die Grammatik hervorgegangen, nach welcher dieselbe an sich eigentlich nur wenig Werth hat, sondern ihre Bedeutung erst gewinnt als die Dienerin der Schreibfertigkeit. Das ganze grammatische Wissen ist danach wesentlich nur eine Ansammlung von positiven Einzelkenntnissen, welche eben nur im Einzelnen noch in den oberen Classen festgestampft werden müssen, um sie stückweis schnell zum Gebrauch zur Hand zu haben. Wenn die Lateinischen Aufsätze nicht wären, so würde man die Grammatik mit III als „absolvirt" ansehen; denn der Lectüre wegen würde man einen weiteren Betrieb eben nicht für nöthig halten; noch viel weniger aber möchte man zugestehen, daß auch ohne die Anforderung des Lateinischen Aufsatzes das Studium der Grammatik an und für sich — in einem gewissen Sinne als Selbstzweck auf dem Gymnasium, insbesondere auch in den oberen Classen getrieben werden müsse. Es ist das auch bei der Unvollkommenheit des wissenschaftlichen Systemes der Grammatiken gar nicht zu verwundern. Freilich haben schon früher Einige, namentlich Grotefend-Krüger, Kühner, Weissenborn, versucht eine wirklich wissenschaftlich systematische, durchgreifend rationelle Behandlung der Grammatik einzuschlagen und es ist von daher in manchen Beziehungen eine tiefere Auffassung eingedrungen. Aber das Verfehlte des Beckerschen Systems hat von dieser Richtung wieder sehr abgeschreckt. Man ist deshalb auf den Standpunkt der Beobachtung zurückgekehrt, welche man jetzt mit der größten statistischen Exactheit verfolgt. Daß diese gegenwärtig herrschende grammatische Statistik eine nothwendige Grundlage der

Forſchung und deshalb eine wichtige Aufgabe der Wiſſenſchaft iſt, verſteht ſich von ſelbſt; aber man wird nicht verkennen können, daß dieſer Standpunkt an ſich von wenig unmittelbar fruchtbringender Wirkung für den Schulunterricht iſt. Für dieſen kann — wenn man eben nicht das poſitive Einzelwiſſen, ſondern die Denkfähigkeit als das weſentlichſte Ziel hinſtellt — nur eine ſyſtematiſch-rationelle Behandlung von eindringender und nachhaltiger Macht ſein. Darum muß der grammatiſche Unterricht auf der oberſten Stufe — alſo für das Lateiniſche in II — nicht auf eine zerſtückelte Repetition, ſondern auf eine ſyſtematiſche Durcharbeitung der ganzen Grammatik führen.

Für die Griechiſche Grammatik ſtellt der Normalplan folgende Penſa auf: IV „die regelmäßige Formenlehre bis einſchl. der verba pura non contracta und v. muta.“ III^b Wiederholung des Penſums von IV; verba liquida, contracta und auf $\mu\iota$; gelegentlich einzelne gebräuchliche unregelmäßige Verba und die Präpoſitionen.“ Mit Ausſchluß der letzteren ſind dieſe zwei Claſſenpenſen in dem „Griechiſchen Uebungsbuche, Erſte Stufe“ von Müller und mir vollſtändig enthalten. Daß dieſer Stoff in einer guten Quarta bei nachdrücklichem Betriebe in einem Jahre abſolvirt werden kann, davon habe ich mich durch eigene Erfahrung wiederholt überzeugt; es iſt folglich vollkommen hinreichend, das Jahr der Untertertia dazu zu verwenden. (Allerdings würden Anſtalten, welche eine ungetheilte Tertia haben, wohl thun, für das Griechiſche entweder die Schüler in zwei Jahrgänge zu ſondern, oder in Quarta einen zweiſtündigen Vorbereitungsunterricht für die älteren Schüler beſtehen zu laſſen.) Das Penſum der Untertertia ſteigt in zwei halbjährigen Cyclen auf (vgl. Griech. Uebb. Vorr. S. III ff. und den Plan daſelbſt S. VII). — Der Normalplan fährt nun fort: III^a „Wiederholung der vorhergehenden Penſa; die unregelmäßigen Verba, gelegentlich leichtere ſyntaktiſche Regeln, beſonders aus der Rection der Caſus.“ II^b „Wiederholung der Formenlehre; Syntax des Artikels und der Pronomina; Infinitiv und Participialconſtructionen.“ Auch in II^a und I^b ſcheint unter „Grammatiſche Wiederholungen“ die Formenlehre wenig-

stens eventuell mit eingeschlossen zu sein, so daß also die Formenlehre bis Prima hin „wiederholt", das heißt aber nach der Art der herkömmlichen Grammatik nur immer fester dem bloßen Gedächtnisse eingeprägt wird. Eine solche Arbeit kann für den Schüler keine erfreuliche, am wenigsten eine das Denken fördernde sein. Nach meinem Plane würden diese allerdings nothwendigen Repetitionen unter verschiedenen und weiteren Gesichtspunkten geschehen; in III^a in dem einen Semester nach dem Texte der Grammatik unter Beifügung der „Besonderheiten", auch des Homerischen Dialects; in dem anderen Semester mit Anschluß an das grammatische Vocabularium. Dazu unregelmäßige Verba und die Vorstufe der Wortbildungslehre (Gr. §. 121—123). — Nach Untersecunda dagegen würde eine Wiederholung der Formenlehre auf Grundlage der Lautlehre (§. 132—138) folgen. Der Unterschied ist der, daß der Schüler auf früherer Stufe zuerst die Form und danach die bei ihr zur Anwendung kommenden Lautregeln anzugeben, dagegen in Secunda zuerst das allgemeine Lautgesetz aufzustellen und dann mit allen vorkommenden Erscheinungen desselben in der Flexionslehre zu exemplificiren hat. Schon diese Veränderungen des Gesichtspunktes macht die Sache interessanter, noch mehr aber der Umstand, daß nicht nur die einzelnen Formen, sondern das wissenschaftliche System immer bestimmter hervortritt. In Betreff der Syntax ist es aber wiederum zu tadeln, daß dieselbe durch III^a (gelegentlich syntakt. Regeln, bes. Casus) II^b (Artikel, Pronomina, Participialconstr.) II^a (Casuslehre, das Wichtigste aus der Lehre von Tempora und Modi) I^b (Lehre von den Partikeln und den Conjunctionen) — also durch vier respective drei Classen sich hintereinander fortzieht, während das Richtige wäre, wenn auch schon in III^a die Hauptpunkte von Artikel, Pronomina, Participia, Casus, Tempora, Modi vorkämen (Die Absonderung der Partikeln und Conjunctionen von den Tempora und Modi ist nach den Rubriken der gewöhnlichen Grammatiken gemacht, sachlich aber unzweckmäßig.) und die folgenden Stufen immer das Ganze umfassend und im Einzelnen erweiterend aufstiegen. Nach I^a wird alsdann nach dem Normalplane „Gelegentliche Wiederholungen und tiefere Begründung einzelner

Abſchnitte der Grammatik" gelegt, alſo genau daſſelbe, was im Lateiniſchen für die Secunda beſtimmt war. Dieſe Abſtufung iſt richtig, nur wird man ebenſo wie den ſyſtematiſchen Abſchluß der Lateiniſchen Gram. nach Secunda, ſo ebenfalls eine ſyſtematiſch abſchließende Behandlung der Griechiſchen Grammatik nach Prima legen müſſen.

Wahrſcheinlich nimmt Mancher daran Anſtoß, daß in Secunda nochmals die ganze Lateiniſche, und in Prima die ganze Griechiſche Grammatik durchgenommen werden ſolle, da den Schülern doch ſehr viele Partien derſelben bereits genügend bekannt ſeien. Einen ſolchen Anſtoß aber kann nur derjenige nehmen, dem es bloß auf die Anſammlung gedächtnismäßiger Kenntniſſe im Einzelnen ankommt. Ganz anders wird derjenige urtheilen, der auf die ſyſtematiſch zuſammenhängende Ueberſicht über die Grammatik und auf das daraus abgeleitete Verſtändnis der Einzelerſcheinungen, und auf die dadurch erzielte Entwicklung der Denkfähigkeit das größte Gewicht legt. Bei einer ſolchen Auffaſſung des grammatiſchen Unterrichts wird ſich ganz von ſelbſt auch noch ein zweites Moment deſſelben ergeben, nämlich daß man nicht mit der Erlernung der Grammatik jeder einzelnen Sprache ſich begnügt, ſondern die Betrachtung der verſchiedenen Sprachen zuſammenſtellt. — „Haha! höre ich bereits aus Vieler Munde, daß man alſo Sprachvergleichung treibt!" — Man kann eine Sache nicht leichter discreditiren als dadurch, daß man ihr einen ſchiefen Namen beilegt. In dieſem Falle iſt allerdings anzuerkennen, daß die Gefahr nahe liegt, daß etwas aus der Wiſſenſchaft in die Schule hineingetragen werde, was der letzteren nicht zuſteht. Und daß dieſer Fehler gemacht werde, habe ich ſchon 1869 in Zeitſchr. f. Gymn. S. 453 ff. zugeſtanden, aber auch ebenſo entſchieden getadelt. Andrerſeits aber iſt es ebenſo ſehr zu tadeln, wenn ſo Viele noch ſich dem durchaus berechtigten Verlangen widerſetzen, daß der bedeutende Fortſchritt der Sprachwiſſenſchaft ſich auch in einer Umgeſtaltung der Unterrichtsmethode geltend mache. Freilich kommt es dabei ſehr weſentlich darauf an, daß dem wiſſenſchaftlichen Materiale eine wahrhaft pädagogiſche Geſtaltung gegeben werde. Für eine ſolche ſind zwei Bedingungen

aufzuſtellen. Erſtens daß die Vergleichung ſich innerhalb der auf der Schule getriebenen Sprachen halte; zweitens daß ſie auch auf dem Gebiete der einzelnen Sprache nicht über dasjenige hinausgehe, was innerhalb des Kreiſes der eigenen Beobachtung des Schülers liegt oder ſehr nahe liegend aus dieſem ſich entwickeln läßt. Unter dieſer Beſchränkung wird man eine „Vergleichung" nicht nur als ſtatthaft, ſondern auch als ſehr werthvoll für eine wahre ſprachliche Bildung anerkennen müſſen. Eine ſolche Vergleichung wird zur geiſtigen Belebung des grammatiſchen Unterrichts außerordentlich beitragen. Ich will die Ausführung derſelben hier nur kurz ſkizziren. Nach gelegentlichen früheren Hindeutungen wird zuerſt in III^a oder in II^b die Repetition der Griechiſchen Formenlehre mit einer Repetition der Lateiniſchen verbunden werden. (Was natürlich bei der gewöhnlichen Grammatik nicht möglich iſt.) Alsdann wird die Lehre über Tempora und Modi im Lateiniſchen ſich ſtützen auf eine präciſe Entwicklung dieſer Lehre in der Deutſchen Sprache. (Dieſem Zwecke entſprechend iſt dieſe Lehre in meinen „Grundzügen der Deutſchen Grammatik" S. 42—47 dargeſtellt.) Die Griechiſche Syntax ferner wird ſich ſofort in Secunda auf einer Vergleichung mit dem Lateiniſchen aufbauen (was freilich nach der üblichen Behandlungsweiſe leider nur ſehr ſporadiſch geſchehen kann; vgl. M. Seyffert, Hauptregeln der Syntax.) Der Prima aber, welche die Griechiſche Syntax zum Abſchluß bringen ſoll, fällt dann auch die Aufgabe zu, eine Zuſammenſtellung der Lateiniſchen, Griechiſchen und Deutſchen Grammatik möglichſt ſyſtematiſch durchzuführen. Insbeſondere wird die Deutſche Grammatik, vorausgeſetzt daß auch Mittelhochdeutſch gelehrt werde, einen nicht unbeträchtlichen Raum einnehmen; aber auch aus der Franzöſiſchen (und Engliſchen) Grammatik wird ſich Manches herbeiziehen laſſen. In dieſer Weiſe findet dann der ganze grammatiſche Unterricht der Schule auf der höchſten Stufe eine Zuſammenfaſſung, welche den ſelbſtändigen Werth deſſelben für die Entwicklung des Denkens erſt recht hervortreten läßt. Während alſo nach herkömmlicher Weiſe der Kern des Gymnaſiums, die Grammatik auf der oberſten Stufe ſich zerfaſert und verflüchtigt, erhält er hier erſt

seine volle, feste Abrundung, und der Schüler nimmt das Bewußtsein von der Schule mit, daß ihm die Grammatik nicht bloß ein Mittel für andere höhere Zwecke gewesen, sondern auch an sich ein fruchttreibender Besitz seines Geistes ist.

Dieser im allgemeinen bezeichnete Weg der Umgestaltung des grammatischen Unterrichts läßt sich bereits bis zur Secunda einschließlich sehr wohl verfolgen. Für die Prima fehlt es allerdings noch an einer entsprechenden Gestaltung der Grammatiken. Allein diese werden auch nicht eher die neue Richtung verfolgen können, bis ihnen durch Beseitigung der Lateinischen Aufsätze und Griechischen Scripta im Abiturientenexamen freie Bahn geschaffen ist. Die Umgestaltung muß sich in der Praxis selbst herausbilden. Jedenfalls bietet die Sprachwissenschaft die Aussicht, daß die Grammatik auf den Gymnasien aus einem inhärirenden Interesse lebhaft und sorgfältig genug getrieben werden wird, so daß wir jene äußerlichen Treibmittel aufgeben können.

Gleichwohl ist es nicht meine Absicht mit der Tradition gänzlich zu brechen. Insbesondere muß das Gymnasium daran festhalten, daß seine Schüler mit dem Lateinischen so vertraut werden, daß sie einen angemessenen deutschen Text nach einem sicheren Wissen und klaren Urtheile über die Idiome beider Sprachen in grammatischer und stilistischer Beziehung in das Lateinische zu übersetzen verstehen. Diese Fähigkeit muß bis zum Schluß des Schulcursus geübt und in dem Examen durch ein sogenanntes Exercitium documentirt werden. Dagegen wird das Griechische Scriptum nicht bloß aus dem Examen, sondern auch aus dem Unterrichte der Prima wegfallen können. Denn wenn der Schüler an der einen alten Sprache, dem Lateinischen, auch auf der obersten Stufe noch geübt wird, die Grammatik mit selbständigem Nachdenken zu handhaben, so wird er, vorausgesetzt daß überhaupt die Behandlung der Grammatik eine rationelle und vergleichende ist, daran Halt genug haben, um auch bei der Lectüre der Griechischen Schriftsteller grammatische Sicherheit zu gewinnen — Ueber die Frage hingegen, ob nach Wegfall des Lateinischen Aufsatzes aus dem Examen derselbe nicht auch aus dem Unterrichte zu beseitigen sei, kann man

zweifelhaft sein. So unzweifelhaft diese Uebung von einem künftigen Philologen zu verlangen ist, so würde mir doch das Gymnasium im Ganzen durch Beseitigung derselben noch nicht zu sehr in seinem Wesen beeinträchtigt erscheinen. Bei dem großen Werthe aber, welcher von so vielen Seiten diesen Uebungen beigelegt wird, möchte es rathsam sein, sich damit zu begnügen, denselben nur eine Beschränkung ihrer Ausdehnung und Bedeutung aufzuerlegen. Man muß den Lateinischen Aufsatz heut zu tage nicht als das absolut zu erreichende Ziel, sondern vielmehr nur als einen Versuch betrachten, wie weit es etwa die Schüler in Folge des übrigen Unterrichts mit einiger Anweisung und Uebung in dieser an sich schätzenswerthen Fertigkeit bringen können. Ganz treffend drückt Laas „Der deutsche Unterricht" die Aufgabe aus: „Der Schüler muß es versuchen, ob er aus der eingehenden Beschäftigung mit der Lateinischen Sprache, aus den Jahre lang wiederholten Versuchen (hier besser: Uebungen) aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen soviel grammatisch und stilistisch sichere Herrschaft über dies Idiom gewonnen hat, daß er auch einmal einen für lateinische Darstellung geeigneten Inhalt in freier Rede selbständig vortragen kann." *) Ich glaube, daß bei dieser bescheideneren Forderung, bei welcher der Lateinische Aufsatz mehr als eine Ehrensache des Schülers betrachtet wird, die Mehrzahl mit mehr eigener Lust die Arbeit machen, und die dazu von Natur Befähigten ebenso viel leisten werden als jetzt. Es ist öfters die Erfahrung gemacht, daß der erste Aufsatz eines Schülers verhältnismäßig sein bester ist, daß die Fortschritte der späteren weniger befriedigen. Natürlich! der erste wird mit Lust gemacht, die späteren zu schnell auf einander folgenden mit Un-

*) Das Nämliche gilt von den Uebungen Lateinische Verse zu machen. Das Einrenken von versus turbati, auch passende deutsche Dictate in Verse zu übersetzen, ist sehr nützlich, um das Verständnis der Metrik und die Fertigkeit des Lesens der Verse zu fördern; auch die Kunst, selbst Verse zu machen, mag gelegentlich versucht und bei Geschickten unterstützt werden; aber diese Fertigkeit zu einer stehenden Aufgabe aller Schüler zu machen und sie mit regelmäßigen Uebungen zu treiben, ist philologischer Zopf.

luſt. Laſſe man alſo dem Schüler die nöthige Zeit, um neue Luſt zu dieſer ſchwierigen Arbeit zu ſammeln. Es wird genügen, in Prima vierteljährlich je einen Lateiniſchen Aufſatz anfertigen zu laſſen, alſo während des ganzen Primacurſus acht. Acht ſolcher Uebungen, ſorgfältig und mit Luſt gemacht, eingehend emendirt, eventuell nach der Emendation abgeſchrieben oder umgearbeitet, müſſen allen Anforderungen, welche man ſtellen kann, genügen. Dies ſollte den Gymnaſien alſo als das im allgemeinen nicht zu überſchreitende Maß der Aufgaben dieſer Art geſtellt werden.

Wenn nun die Lateiniſchen Aufſätze aus Secunda beſeitigt und in Prima auf jährlich vier herabgeſetzt werden, ſo gewinnt der Schüler der oberen Claſſen damit ſchon ein Erkleckliches an Arbeitszeit. Ich verlange aber noch mehr freie Zeit für ihn.

Der Punkt, welchen ich im Auge habe, iſt ebenſo, wie der obige, bei Gelegenheit der Verhandlungen über „Privatlectüre“ in der Directoren-Verſammlung der Provinz Preußen 1865 bereits ausgeſprochen. „Die Anzahl der lateiniſchen und deutſchen Aufſätze iſt auf die Hälfte zu reduciren“; „man laſſe die lateiniſchen und deutſchen Aufſätze monatlich alterniren.“ Da die Wochenzahlen unſrer Schulquartale oft nicht in Monaten aufgehen, ſo würde ich lieber ſagen: Man laſſe vierteljährlich **einen** deutſchen Aufſatz machen!

Darüber werden manche Lehrer des Deutſchen und vielleicht auch andere ein Geſchrei erheben. Alſo Vernachläſſigung der Mutterſprache! — Nein, vielmehr eine Förderung derſelben ſehe ich in der Verringerung der überſpannten Forderungen an die Zahl der deutſchen Aufſätze. Denn leider hat auch hier die allgemeine Richtung der Unterrichtsmethode auf „Uebung“, auf äußerliches Einexercieren höchſt nachtheilig gewirkt. Man klagt häufig über die verhältnismäßig ſchwachen Leiſtungen der Abiturienten im Deutſchen, man fügt auch Klagen über das Sinken unſrer ganzen Litteratur in ſtiliſtiſcher Beziehung hinzu, namentlich wird die „Tageslitteratur“ gern geſcholten. Daß es möglich iſt aus letzterer viel ſchlechtes Geſchreibſel zuſammenzuſtellen, läßt ſich nicht leugnen; aber wenn man die beſſeren unſrer Journale, die Leitartikel unſrer größeren Zeitun-

gen einmal von stilistischer Seite prüft, so muß man eingestehen, daß jene Vorwürfe sehr ungerechtfertigt sind. Im allgemeinen zeigt sich hier eine Leichtigkeit, Gewandtheit, Eleganz der Darstellung, um welche mancher Gelehrte die Verfasser beneiden möchte. Und selbst unsre Fachgelehrten, welche Fülle von populären Schriften liefern sie, die eine große Herrschaft über die Form bekunden! Man verwechsele nur nicht das Misbehagen, welches man an dem Inhalte eines großen Theiles unsrer neueren Litteratur empfindet, mit dem Urtheile über die Form als solche. Und was ist es denn, was an dieser allerdings wohl getadelt werden könnte? Keineswegs Steifheit, Ungeschick — sondern Leichtfertigkeit, Nachlässigkeit, Gleichgiltigkeit gegen die Durcharbeitung im Einzelnen. Und woher rührt diese Nachlässigkeit? Nicht von der Unfähigkeit des Schreibenden, sondern zum großen Theile von der Eile und Hast, in welcher heut zu tage der litterärische Markt überschwemmt wird; — zu einem nicht geringen Theile aber auch aus der „Aufsatzschmiererei" auf den Schulen.

Durch diese übermäßigen und darum eilfertig angestellten Uebungen gewinnt Jedermann eine gewisse Routine; dasjenige aber, was unsrer Darstellungsform fehlt, was für eine klassische Form so sehr wesentlich ist — eindringende Selbstkritik, ruhige Abwägung — dazu läßt die Schule keine Zeit. „Uebung, Uebung" heißt es da, und so wird denn immer hastig darauf los geschrieben, damit alle 14 Tage ein deutscher Aufsatz mit einem lateinischen wechselnd fertig werde. Kurz unsre deutschen Aufsätze sind die wahren Uebungsschulen der Liederlichkeit des deutschen Stils! — Woher stammt Carlchen Miesnick im Kladderadatsch? Er ist der Typus des Stilisten, wie ihn die „Uebungen" der höheren Schulen zu bilden pflegen. Bei ihm ist „das Wissen zum Können geworden". Er kann schreiben ex tempore über jedes Thema, die Gedanken sind ihm schlagfertig zur Hand, die eleganten Formen des Ausdrucks, der Verbindungen und Uebergänge fließen ihm nur so aus der Feder. Kurz, Carlchen Miesnick ist der Schüler, welcher „kann." — Gefördert wird diese liederliche Arbeitsweise durch die Eilfertigkeit, mit welcher die Lehrer die Correcturen besorgen müs-

sen. Denn die Correcturen sind überhaupt das Lästigste des Lehrerdienstes; Nichts aber ist schrecklicher, als die Correctur dieser ohne Sorgfalt hingeschriebenen deutschen Aufsätze. Wer davon Jahr aus Jahr ein alle vier bis fünf Wochen 30 Stück unter den Arm zu nehmen hat, dem ist es kaum zu verdenken, wenn er mit einigen rothen Strichen am Rande und obenhin gegebenen Bemerkungen fertig zu werden sucht. Das Rechte wäre, daß nur ein Aufsatz vierteljährlich geliefert, dieser dann aber auch wie ein Exercitium auf das Genaueste durchcorrigirt und, wenn zu mangelhaft, von dem Schüler nach der Durchnahme abgeschrieben, event. nach gegebenen Andeutungen durchgefeilt oder umgearbeitet würde. Eine einzige solche Arbeit wirkt mehr als zehn „Uebungen."

Wenn wir uns also im Interesse einer besseren Bildung des deutschen Stiles dazu entschließen wollten, auch die Zahl der deutschen Aufsätze in Prima auf jährlich vier herabzusetzen, so würden wir dem Schüler eine solche Erleichterung gewähren, daß nun für einen Wunsch Raum geschaffen wäre, welchen man so lange schon und doch immer vergeblich ausgesprochen hat — nämlich den Wunsch, daß die Schüler neben der auferlegten Schularbeit auch recht eifrig Privatarbeit treiben möchten. „Das Privatstudium" ist ein seit Decennien auf der Tagesordnung stehendes Capitel der Verhandlungen — und der Klagen der Gymnasiallehrer. Alle Vorschläge dasselbe in Gang zu bringen und zu „regeln" sind wohl im allgemeinen als erfolglos anzusehen; und sie müssen es wohl sein, weil die Sache in der Wurzel sogleich dadurch verdorben ist, daß das specifische Philologenthum sich derselben bemächtigte. Man wollte wohl eine Privatthätigkeit, aber dieselbe sollte hauptsächlich eine „nothwendige Ergänzung" oder „Beihilfe" der klassischen Studien sein, und besonders darauf hinwirken, daß die Schüler „sich in die klassische Latinität hineinlebten." Außerdem erwartete man, daß die Schüler dadurch auch „Lust zu fernerer Beschäftigung mit den Classikern gewinnen" sollten. Namentlich diese letzte Erwartung ist wohl so gut wie gar nicht in Erfüllung gegangen, und kann nicht in Erfüllung gehn. Denn hier kommen wieder die Ideale der Philologen mit den ganz

unüberwindlichen Realitäten des Lebens in Conflict. Es hat lange Zeiten gegeben, wo eine fortgesetzte Beschäftigung mit den alten Classikern für den Gebildeten auch in späteren Jahren ein Bedürfnis oder ein Genuß war; aber wenn man sich in gegenwärtiger Zeit einen Mann, welcher das Gymnasium und die Universität absolvirt hat, dem ganzen Umfange der allgemeinen Bildung gegenüber gestellt denkt, so ist gar nicht zu zweifeln, daß ihn nicht nur seine Neigung, sondern selbst seine Pflicht nach hundert anderen Seiten hinzieht. Ganz abgesehen von der Fortsetzung aller weit umfangreicheren Berufsstudien nimmt das öffentliche Leben — (und Gott sei Dank, daß wir ein solches haben!) — dazu aber auch eine so mannigfaltige, vielseitige, so werthvolle und hoch stehende Litteratur Geist und Herz des Mannes in Anspruch, daß an eine weitere Beschäftigung mit den alten Litteraturen und mit dem Alterthume gar nicht mehr zu denken ist. Diese Illusion, daß wir unsre Schüler auch zu einer Fortsetzung dieser Studien im späteren Leben zu befähigen und anzufeuern hätten, müssen wir gänzlich aufgeben. Vielmehr beschränkt sich unsre Aufgabe darauf, die Jugend, so lange sie auf dem Gymnasium ist, in Leben und Sprache des klassischen Alterthums möglichst gründlich und tief einzuweihen und ihr damit einen Schatz für das Leben mitzugeben, dessen Werth noch immer von der größten Mehrzahl, welche ihn erhalten haben, selbst wenn er in nicht ganz angemessener Weise überliefert wurde, hochgeschätzt und verbraucht, aber nicht noch weiter vermehrt wird. Wenn wir uns in diese Lage der Sache nur ernstlich hineinfinden, so werden wir manche unsrer traditionellen Ansprüche einschränken können.

Es ist aber noch ein zweiter Irrthum zu beseitigen, welcher durch das eben Gesagte noch befördert zu werden scheinen könnte. Man könnte nämlich sagen, daß nun erst recht der Kreis der klassischen Studien auf dem Gymnasium zu möglichst großer Ausdehnung getrieben, daß namentlich das Privatstudium dafür um so stärker in Anspruch genommen werden müßte, um jenen Kreis nach Möglichkeit zu vervollständigen. Allein wenn eine Macht an Umfang ihrer Herrschaft einmal eingebüßt hat, so ist es verkehrt, ihre Kräfte aufzuzehren, um noch einige Fli-

cken und Außenwerke ihrer alten Herrlichkeit festzuhalten; umgekehrt hat sie sich auf einen möglichst engen Kreis zu concentriren, um von da aus sich in intensiverer Weise diejenige Geltung zu verschaffen oder zu erhalten, welche ihr mit vollem Rechte noch zusteht. So werden wir Manches aufgeben müssen, was in früheren Zeiten gut und wichtig war, und was an sich selbst von großem Werthe sein kann, aber einmal nicht mehr ohne ungewöhnliche Anstrengung aufrecht erhalten werden kann. Dahin gehört z. B. das freie Lateinschreiben und -sprechen, das Griechische Scriptum in Prima, das Versemachen, die Lateinische Interpretation; dahin gehört dann aber auch das Verlangen, daß die Schüler in der Regel ihre Privatthätigkeit auf die alten Sprachen richten sollen. Die Schule muß vielmehr principiell den Kreis des in ihrem Unterrichte betriebenen Materials als einen abgeschlossenen und genügenden ansehn, und darüber hinaus nichts mehr fordern. Zur Abschließung jenes Kreises würde namentlich der Canon der zu lesenden Schriften noch mehr als bisher auf das Beste und Bedeutendste zu beschränken, und die philologische Neigung, „einmal zu wechseln" und dies oder jenes Interessante auch einmal zu lesen zu zügeln sein. Soll sich die Erinnerung an die Gymnasialstudien und ihre Nachwirkung auch im Leben noch allgemeiner erhalten, so müssen wir in dem Unterrichtsmateriale eine festere Tradition erstreben, als es jetzt geschieht. Je enger wir überhaupt den Kreis unsrer Forderungen und Aufgaben ziehen, um so strenger werden wir auf eine tüchtige Arbeit innerhalb deffelben halten und ein williges Entgegenkommen erwarten können. Aber neben dieser strengen gemäßigten Forderung sei dann dem Schüler der obersten Classen auch unverkürzt sein Theilchen Zeit gewährt, um das in seiner sittlichen Bedeutung allgemein als so werthvoll anerkannte „Privatstudium" in dem eigentlichen Sinne des Wortes zu treiben. Dieser Sinn ist, daß das Studium aus der individuellen Neigung hervorgehe. Hier kommt uns aber sogleich die pedantische Furcht in die Quere, daß dann bei Vielen die Neigung dahin gehen möge, Nichts zu thun. Auch das müssen wir geschehen lassen; denn wenn die Schule ja doch ein gewisses, nicht geringes Maß von Arbeit für sich fordert,

so wird es kein großes Unglück sein, wenn etwa körperlich Schwächliche oder auch geistig Schlaffe oder Bequeme über jenes Maß nicht hinausgehn. Allerdings sollen wir auch das Privatstudium kräftigst anzuregen suchen, dabei aber nicht bloß der individuellen Neigung da, wo sie uns bereits mit regem Interesse nach irgend einer Seite hin entgegentritt, ihr Recht und vollen Spielraum gewähren, „bei der großen Mehrzahl" hingegen, wo „dies allerdings nicht der Fall ist", mit einer Art von Zwang „die Thätigkeit auf dasjenige Gebiet weisen, welches innerhalb des Schulunterrichts die größte Ausdehnung besitzt" (Schrader), die alten Sprachen; sondern eine erfolgreiche Anregung kann nur die sein, welche unter allen Umständen den immer vorhandenen, wenn auch noch so schwachen Keim der individuellen Neigung zu beleben versteht. Die Beschaffenheit dieses Keimes ergibt sich in der Regel leicht aus dem beabsichtigten Fachstudium; zu *diesem* also muß die Privatthätigkeit in Beziehung gesetzt werden, nicht zu der allgemeinen Aufgabe der Schule. Ja gerade deshalb, weil „das Privatstudium die *selbständige* Thätigkeit der Jugend .... zur Förderung ihrer *Selbstbefreiung* aufrufen" soll, muß es nicht in nothwendiger Verkettung mit der Schule stehn, und die „Ergänzung des Wissens" nicht um den vorgeschriebenen Kreis der Schule sich herumlegen, sondern nach der Seite hin sich ansetzen, nach welcher die individuelle Neigung die Ergänzung des Wissens ihrer Natur nach hinzieht. Das Privatstudium soll gerade die Oeffnung der „Concentration" der Schule sein, welche am Ende derselben zu dem individuellen Streben überleitet. (Vgl. „Ueber die Frage der Concentration" S. 234 ff.) Das Privatstudium naturgemäß anregen und „regeln" heißt also nicht, *Alle* mit Ausnahme der Wenigen, welche schon zu energisch nach anderen Seiten hinstreben, zu einer weiteren Ausdehnung der classischen Studien nöthigen, sondern einem *Jeden* — wenigstens gegen Ende des Schulcursus, in Prima — die nöthige Zeit gewähren und den Antrieb geben, daß er die ersten freien Schritte auf seiner künftigen Bahn mit eigener Kraft versuche; also z. B. den künftigen Mediciner zu den Naturwissenschaften treiben, den künftigen Mathematiker, Officier, Bautechniker zur

Mathematik oder zum Zeichnen, den künftigen Theologen zur Lectüre der Bibel in den Urſprachen, den Juriſten zu hiſtoriſchen Studien und — last but not least — den künftigen Philologen zu alle demjenigen, was man jetzt überſpannter Weiſe von Allen zu verlangen pflegt! — Und wenn etwa dieſe Anregungen nicht immer recht anſchlagen oder ausreichen ſollten, ſo haben wir für Alle noch die ſchöne Litteratur, zuvörderſt die Deutſche, dann aber auch die Franzöſiſche und Engliſche, deren Lockung nicht zu verſagen pflegt. Man dulde es außerdem aber auch, wenn einzelne Schüler die ihnen von der Schularbeit übrigbleibende freie Zeit etwa einer Kunſt widmen, der Muſik oder Zeichenkunſt und Malerei. Bei einer ſolchen Stellung der Privatſtudien iſt es natürlich verkehrt, den Ordinarius mit der „Controle“ derſelben zu beauftragen, vielmehr fällt es den betreffenden Fachlehrern zu, ſich der Sache anzunehmen; nur ſollte auch ihnen damit nicht eine Dienſtpflicht auferlegt, ſondern gleichfalls eine Privatthätigkeit ihrem freien Streben anempfohlen ſein. Wie den Schülern, ſo ſollte auch den Lehrern ein beſcheidenes Maß freier Zeit zu dieſen Arbeiten gewährt werden; namentlich ſollte man es willkommen heißen, wenn durch Verminderung der Aufſätze den Lehrern der Prima die Correcturlaſt vermindert wird, ſelbſt auf die Gefahr hin, daß dieſe Erleichterung gern acceptirt, aber das gewünſchte Aequivalent nicht immer geleiſtet werden ſollte. Es iſt zu natürlich, daß jeder Lehrer zu denjenigen Schülern, welche für ſeine Fachſtudien ein beſonderes Intereſſe haben, ſich hingezogen fühlt und ſchon in Folge eines gewiſſen Ehrgeizes ſtreben wird, ſie beſonders zu fördern. Immerhin aber würde es nützlich ſein, wenn auch von der Schule im ganzen dadurch den Lehrern ſowohl als den Schülern eine Anregung zu jenen privaten Beſtrebungen gegeben würde, daß man den Früchten derſelben eine gewiſſe Anerkennung zu Theil werden ließe. Die Art und Weiſe, wie dies geſchehen könnte, iſt mannigfaltig; nur beiſpielsweiſe mache ich folgenden Vorſchlag. Man ſetze in jedem Semeſter einen Tag feſt, an welchem die Früchte der Privatthätigkeit vor den Mitſchülern, dem Lehrercollegium, event. auch vor dem Publikum gleichſam öffentlich ausgeſtellt werden — das iſt

nichts Unerhörtes, denn in ähnlicher Weise geschieht es theilweis mit den Schulleistungen bei den öffentlichen Prüfungen. Man lasse dann die schriftlichen Privatarbeiten öffentlich vorlegen, am besten mit einer darunter geschriebenen Kritik des Lehrers; andere Arbeiten werden sich in freien Vorträgen in allen Sprachen des Gymnasiums und über die verschiedenartigsten Gegenstände documentiren können; einem künftigen Mediciner oder Naturhistoriker gestatte man, ein wohlgeordnetes Herbarium, dem künftigen Techniker Zeichnungen als Frucht ihrer Privatbeschäftigung vorzulegen; ja selbst den künstlerischen Naturen gewähre man es, sich zu produciren, sei es mit eigenen poetischen Versuchen, sei es mit dramatischen Declamationen, sei es mit musicalischen Vorträgen, um anzuerkennen, daß eine jede Muse ihren Fuß in das Gymnasium setzen kann. Kurz statt der „Controle" der Privatstudien richte man lieber ein Schulfest ein, an dem die Freude der Arbeiter, die Freude der Lehrer und der Eltern über freies individuelles Streben ihren Ausdruck findet. Ueber diese Feste möge dann in den Programmen ein Bericht erstattet, vorzügliche Leistungen ehrenvoll erwähnt, unter Umständen auch wohl einmal irgend ein kleines Opus abgedruckt werden. Andere mögen es anders machen; aber nur Freiheit und Freudigkeit sind die Atmosphäre, in der das Privatstudium zur Blüthe kommen kann.

Wenn so die Gymnasien überhaupt ihre übermäßigen, aus der specifisch philologischen Richtung der letzten Jahrzehnde hervorgegangenen und darum einer allgemeinen humanistischen Bildung nicht ganz entsprechenden Anforderungen in den alten Sprachen ermäßigen oder vielmehr nur modificiren, wenn sie ihre ganze Unterrichtsmethode weniger auf die Einübung philologischer Fertigkeiten als auf ein tüchtiges Verständnis der für die Schule geeigneten klassischen Schriftsteller vermittelst einer nicht zu ausschließlich das Gedächtnis in Anspruch nehmenden, sondern das Denken entwickelnden Grammatik richten, wenn sie auf den unteren Stufen den sog. realen Disciplinen auch in dem Unterrichte selbst größere Pflege widmen, wenn sie schließlich in der obersten Classe neben einer streng geforderten aber mäßig bemessenen Arbeit für die Schule allen strebsamen Schü-

lern Raum für ein ihrem künftigen Berufe ſich anſchließendes Privatſtudium gewähren, — ſo werden ſie, wie der Sinn des deutſchen Volkes im Grunde iſt, ohne Zweifel als die beſten Anſtalten für jede höhere allgemeine Bildung angeſehen werden; nicht bloß diejenigen, welche eine Univerſität zu beziehen gedenken, ſondern auch manche andere werden ſich durch die von ihnen gegebene Bildung befriedigt fühlen. Dann werden die Gymnaſien weder irgend eine Concurrenz zu fürchten haben, noch auch in dem Maße, wie jetzt, der bevorzugenden Protection des Staates bedürfen. Kurz das Gymnaſium — eine Reform der Art, wie ich ſie bezeichnet habe, vorausgeſetzt — kann jene eine Schule der höchſten allgemeinen Bildung werden, wozu höchſt unklare pädagogiſche Phantaſien die Realſchule I. O. erheben möchten. Denn das Gymnaſium iſt dieſes Jahrhunderte lang geweſen und iſt es ſeinem Weſen nach; es iſt eben nur durch eine ihm ſehr nahe liegende Verſuchung zu der geſchilderten ſpecifiſch philologiſchen Richtung in ſeiner dem großen Strome des Culturlebens unſers Volkes immer folgenden Entwicklung zurückgehalten, zum Theil in Folge des Gegenſatzes gegen die zu Zeiten gleichfalls zu ſpecifiſche „Real"-Schule. Dieſer excluſive Gegenſatz ſcheint gewiſſermaßen eine hiſtoriſche Nothwendigkeit geweſen zu ſein, indem aus ihm eine zweite Art von „Gymnaſium" ſich nach und nach entwickeln ſollte, welches mit vollem Rechte mit dem alten in die gleiche Kategorie der Schulen der — höheren — allgemeinen — Bildung geſtellt werde. Dieſes iſt aber keineswegs die Realſchule erſter Ordnung; denn dieſe iſt ihrem Urſprunge und Weſen nach, wie ich im 1. Thl. nachgewieſen habe, vielmehr eine ſpecifiſche Vorbereitungs-Fachſchule. Dasjenige alſo, was dem Gymnaſium in Folge einer Verirrung anhaftet, das zu Specifiſche, ſteckt dieſer Schule in der Wurzel, und wenn ſie gleichwohl die Prätenſion erhoben hat, unter jene Kategorie der allgemein bildenden Schulen erhoben zu werden, ſo verdankt ſie dieſen Anſpruch nur dem Umſtande, daß in der That die Culturentwicklung unſers Volkes überhaupt eine auf den ſog. Realien gegründete Schule dieſer Art verlangte. Nicht aber die Realſchule erſter O. iſt dieſe Schule, ſondern eine der Real-

schule zweiter O. entsprechende. Diese ist, wenn auch nicht ganz in ihrer Ausdehnung nach oben hin, so doch ihrer wesentlichen Qualität nach als principiell allgemein bildende Schule mit vollem Rechte dem Gymnasium an die Seite zu stellen. Sie sollte also mit Fug und Recht den Namen „Real-Gymsium" führen, nicht die auf specifische Berufsfächer vorbereitende Realschule erster Ordnung. Die richtige Bezeichnung für jene würde es sein, wenn wir den ganz bestimmt an die Grundlage der klassischen Bildung erinnernden, also zu dem Begriffe einer „Real"-Schule überhaupt nicht passenden Fremdnamen „Gymnasium" angemessen so in das Deutsche übersetzen könnten, daß er mit Aufgabe jener besonderen Beziehung nur das allgemeine Wesen des Gymnasiums bezeichnete. Allein man soll Namen überhaupt nicht künstlich machen, sondern aus der Sache sich von selbst ergeben lassen. Und da ist für jene „eigentlichen" Realschulen, wie Theil 1 nachgewiesen, der Name „Höhere Bürgerschule" der historisch gegebene. Das ist ein geschichtlich significanter Name! Denn in ihm klingt der große Culturfortschritt des öffentlichen Lebens unsers Jahrhunderts wieder, nach welchem die Menschen aus „Unterthanen" zu „Bürgern, Staatsbürgern" geworden sind. Eine gewisse Misliebigkeit scheint der Name bei Einigen nur deshalb zu finden, weil in den Städten auch oft gehobene Volksschulen „Bürgerschulen" genannt worden sind, so daß man versucht wird, nicht sowohl an die „Staatsbürger", als an die „Pfahlbürger" zu denken. Aber die angesehensten Vorfechter und Gründer dieser Schulen haben sich dadurch nicht abhalten lassen, jenen das Wesen der Sache so treffend bezeichnenden Namen mit dem vollen Bewußtsein seiner hohen, edlen Bedeutung zu gebrauchen. Der Wunsch dagegen, den Namen Gymnasium auf die Realschulen hinüberzuziehen, scheint nicht ganz frei von äußerlichen Rücksichten zu sein.

Dieser Wunsch ist neuerlichst noch von der ersten deutschen Realschulmänner-Versammlung zu Gera ausgesprochen, und das führt mich darauf, hier die Beschlüsse derselben überhaupt noch einer kurzen Betrachtung zu unterziehen. Die Verhandlungen jener Versammlung sind mir bis jetzt

nur aus kurzen Referaten der „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen“ bekannt, so daß in meinem auf dem Wortlaute der schließlich formulirten 8 Grundsätze und Beschlüsse basirenden Urtheile möglicherweise ein Misverständnis mit unterlaufen könnte.

In jenen Beschlüssen erkennt man zwei verschiedene Strömungen, welche die Versammlung trotz aller Eintracht durchzogen haben. Man kann sie kurz bezeichnen als die der Praktiker und die der Theoretiker. Mit einer erfreulichen Bestimmtheit stellen die Praktiker in dem Bewußtsein der Evidenz ihrer Sache ihre Beschlüsse Nro. 3 und 4 in der Form des Postulats auf: Nro. 3. „Für diejenigen Schüler, welche ihre Schulbildung mit dem vollendeten 16. Lebensjahre abschließen müssen, ist eine *besondere Art* von Schulen nothwendig“ u. s. w. Nro. 4. „Es ist zweckmäßig, das Lateinische von dem Lehrplan dieser Schulen auszuschließen, soweit nicht besondere Verhältnisse seine Aufnahme in dieselbe bedingen.“ Und in Nro. 5 weisen sie ohne Umstände auf das „Bestehende“ hin, dem die gebührende Anerkennung zu Theil werden soll. Sobald aber die Theoretiker ihre Sätze aufstellen, so kommen Argumentationen und Allgemeinheiten. In Nro. 6 heißt es: „Die Realschule I. O. gewährt ebenso wie das Gymnasium eine wissenschaftliche Vorbildung, die ihre Abiturienten befähigt, die Universitätsstudien mit Erfolg zu betreiben. Diesen Abiturienten ist *daher* der Eintritt in alle Facultäten zu eröffnen“ u. s. w. Das Erste ist weiter Nichts als eine schon oft und von Vielen ausgesprochene, aber von vielleicht ebenso Vielen bestrittene *Ansicht*, deren Folgerung also bei aller formellen Richtigkeit doch von der Anerkennung oder Nichtanerkennung des Vordersatzes abhängt. Höchst verwunderlich aber nimmt sich diese Argumentation aus, wenn man nun Nro. 7 dazustellt. Es heißt: „*Da* die Realschule I. O. ebenso wie auf der anderen Seite das Gymnasium einer weiteren Entwicklung bedarf, so ist es Aufgabe aller Betheiligten, Schulorganisationen zu suchen, die innerhalb der durch die Ziele beider Schulen gebotenen Grenzen sich frei gestalten.“ Zunächst ist es auffällig, daß hier, wie es scheinen muß, von verschiedenen „Zielen“ beider Schulen die

Rede ist, während Nro. 6 von dem Vordersatze ausgieng, daß beide das nämliche Ziel hätten, nämlich „eine wissenschaftliche Vorbildung für die Universitätsstudien.“ Alsdann ist zuzugestehen, daß das Gymnasium einer „weiteren Entwicklung“, ja einer Reform bedarf, allein daß es noch eine „Organisation zu suchen“ hätte, ist doch wohl zu viel gesagt. Es hat seine Organisation in sehr bestimmter Weise und braucht dieselbe eben nur in sich weiter zu entwickeln. Das „Suchen“ der Organisation bleibt also auf Seiten der Realschule I. O., und es ist doch wohl etwas kühn, wenn eine Anstalt, welche ihre Organisation noch zu suchen hat, solche kategorischen Behauptungen und Forderungen wie unter Nro. 6 aufstellt. Was ist also der Sinn von Nro. 6 und 7 mit nackten Worten gesagt? —: Nur erst die Berechtigung, die Organisation findet sich dann später! Hätte man nicht erwarten sollen, daß eine Versammlung von Fachmännern vor allen Dingen wenigstens den einzuschlagenden Weg der Organisation feststellen würde? Freilich geschieht etwas, das so aussieht; denn es heißt weiter in Nro. 7: „Solche Schulen müssen den Schülern die Möglichkeit gewähren, sich eine allgemeine Bildung zu verschaffen, welche die verschiedenen Kräfte des menschlichen Geistes umfaßt und den großen Aufgaben der Gegenwart entspricht.“ Ist das aber nicht ein Grundsatz, den alle allgemeinen Schulen für sich in Anspruch nehmen? Wird nicht jedenfalls die unter Nro. 3 bezeichnete Art der Realschule jenen Satz in allen seinen Theilen auf das entschiedenste auf sich anwenden? Und wird man nicht von der „Mittelschule“, ja selbst von der Volksschule, wenn auch in quantitativer Beschränkung doch dem allgemeinen Principe nach dasselbe sagen müssen? Und hat das Gymnasium nicht schon immer dasselbe intendirt, wenn es auch zeitweilig die Aufgaben der Gegenwart nicht genügend gewürdigt, oder in seinem Wege zu jenem Ziele einmal einen Fehlgang gethan hat?

Zum Schluß faßt dann der Vorsitzende das Resultat der Berathung in dem — man kann es nicht anders nennen als — naiven Geständnisse zusammen, „daß diese Beschlüsse nur ausgeführt werden könnten, wenn alle höheren Schulen

als gemeinſamen Unterbau eine das Latein ausſchließende Mittelſchule erhielten." Zunächſt werden hiergegen die Vertreter der höheren Bürgerſchulen nach Nro. 3 proteſtiren; denn es iſt gar nicht abzuſehen, warum dieſe Art von Schulen nicht ſogleich ohne weiteres für ſich daſtehen ſollten. Es gilt der Satz alſo nur von den Realſchulen I. O. Dann aber iſt es doch im höchſten Grade zu verwundern, daß man nicht vor allen Dingen die nothwendige Vorbedingung der Beſchlüſſe erörterte und den „Unterbau" ſicher legte! Was helfen denn Beſchlüſſe, von denen man ſchließlich erklären muß, daß ſie nicht ausgeführt werden können, weil ihnen die Vorbedingung fehle? Iſt das nicht wiederum Jenes: Nur erſt die Berechtigung, das andere findet ſich? Kurz wo es ſich um die Realſchule I. O. handelt, ſtößt man im Grunde immer auf weiter Nichts, als das theoretiſche Dogma der abſoluten „Coordination" mit dem Gymnaſium; die realen Vorbedingungen, die realen Schul-Bedürfniſſe werden von dieſen Realpädagogen in merkwürdiger Weiſe vernachläſſigt oder ſollen ſich dann nach Maßgabe jenes Dogmas geſtalten. Dieſe Neigung, nach pädagogiſchen Theorien zu conſtruiren und darüber die realen Verhältniſſe zu überſehen, zeigt ſich auch noch recht auffällig in dem zweiten Beſchluſſe oder Grundſatze der Verſammlung. Daſelbſt heißt es: „Damit . . . die Schulen vor ſolchen Schülern bewahrt bleiben, welche nur um fremdartiger Zwecke willen ſie aufſuchen, iſt dahin zu ſtreben, daß alle Berechtigungen, welche nicht an ein Reifezeugnis, ſondern an den Beſuch gewiſſer Claſſen oder an die Reife für dieſelben geknüpft ſind, ſobald als möglich aufhören." Alſo die große Zahl derer, welche höhere Schulen beſucht, um die Berechtigung zum einjähr. freiw. Militairdienſte zu erlangen, wird dieſe künftig auf einem Gymnaſium oder einer Realſchule I. O. nicht mehr erreichen können; befindet ſich an ihrem Wohnorte nur eine der beiden letzteren Schulen, ſo werden ſie dahin auswandern müſſen, wo eine höhere Bürgerſchule iſt. Und welche Schüler werden überall nur auf Gymn. und R. I. O. zurückbleiben? Natürlich nur diejenigen, welche das Abiturientenexamen zu machen beabſichtigen. Nun hatten die 78 Realſchulen I. O. im Jahre

1872 zuſammen 480 Aſpiranten auf das Examen, alſo durchſchnittlich eine jede etwa $6\frac{1}{6}$. Sie werden alſo in ihren drei oberen zweijährigen Claſſen zwei ſolcher Jahrgänge haben, alſo je $12\frac{1}{3}$ Schüler, in den unteren einjährigen Claſſen aber nur einen ſolchen Jahrgang, alſo je $6\frac{1}{6}$ Schüler! Bei den Gymnaſien würden die entſprechenden Durchſchnittszahlen ſein: 25 Schüler und $12\frac{1}{2}$ Schüler. Nach gemeinſamem Durchſchnitte faſt 22 und faſt 11 Schüler. Das wäre denn alſo die Geſtalt der höchſten Schulen, wenn jene Theorie reinlich durchgeführt würde. Die höhere Bürgerſchule nach Nro. 3 könnte damit natürlich ſehr zufrieden ſein. Wie man aber einen ſolchen Satz für die Realſchule I. O. aufſtellen konnte, iſt unbegreiflich. Man tröſtet ſich vielleicht damit, daß in die unteren Claſſen doch wohl noch Viele eintreten würden, welche entweder überhaupt keine Berechtigung erſtreben, oder erſt aus der Tertia von der R. I. O. in eine höhere Bürgerſchule übertreten. Wo bleibt dann aber der Zweck der Sache, die Schulen vor „fremdartigen Elementen zu bewahren"? Wahrſcheinlich bezieht ſich auf dieſen Punkt hauptſächlich die Schlußbemerkung des Vorſitzenden betreffs des noch nöthigen „Unterbaues." Allein man ſtellt ein Gebäude doch nicht auf einige dünne Pfeiler und verheißt ſpäter den Unterbau nachzuliefern! Da haben die Realpädagogen gänzlich überſehen, daß man zwar in der Theorie die verſchiedenen Arten von Schulen ſcharf ſondert und allerdings dringend wünſcht, möglichſt gleichartige entſprechende Schüler auf jeder zu haben, daß die realen Verhältniſſe es aber doch nicht geſtatten, einem jeden Orte alle Arten von Schulen zu verleihen, und daß es daher in praxi immer ſo bleiben muß, daß eine jede höhere Schule bis zu einem gewiſſen Maße eine niedere mit vertritt.

Das Bewußtſein des unſicheren Bodens, auf welchem die Beſchlüſſe zum Theil beruhen, ſpricht ſich in dem Schlußworte des Berichterſtatters der Commiſſion aus, indem er hervorhebt, daß „bis zur Verwirklichung ja noch mancher ernſte Kampf mit den Behörden ſowohl wie mit dem Publicum bevorſtehe." Im Munde eines Hamburgers mag das erklärlich ſein, denn dort hatte man bis dahin ſehr ungenirte Begriffe von Unterrichts-

und Lern-Freiheit. Wenn aber die Versammlung diesen Gedanken als den ihrigen acceptirt, so muß man im höchsten erstaunen. Was? die Realschule, diese Schöpfung unsers höheren Bürgerstandes, welche gegen den hartnäckigsten Widerstand ihrer Gegner durch die Macht des Willens des Publicums einen so vollständigen Sieg davon getragen hat, daß sie als eine weitgreifende und bedeutende Institution für alle Zeiten unerschütterlich in unserm Volke dasteht — dieses Kind des Publicums ist so ausgeartet, daß es „ernste Kämpfe" mit seinem Vater zu bestehen hat? Haben die Vorfechter der Realschule nicht immer sich darauf berufen, daß sie die Stimme des Publicums führten, wenn auch geregelt und geleitet durch ihre fachmännische Einsicht. Und was sagen die jetzigen Vertreter der eigentlichen Realschule dazu? Haben sie ihre Anträge Nro. 3, 4 und 5 nicht in dem sichersten Vertrauen gestellt, daß sie als sachkundige Wortführer im Namen des Publicums sprechen? Ich zweifle nicht daran. Und ebenso habe ich meine Vorschläge der Reform des Gymnasiums in der besten Zuversicht gemacht, daß ein großer Theil des Publicums nach dieser Richtung hin zustimmen wird, wenn sie ihm bekannt werden. Auch der „Kampf gegen die Behörden" erscheint mir gar so schlimm nicht. Denn jede Neuerung hat natürlich mit der das Bestehende schützenden Regierung zu kämpfen, aber wenn die Sache in sich ihr Recht und ihre Wahrheit hat, so pflegt heutzutage der Sieg nicht allzulange auf sich warten zu lassen. Und wie könnten gar der Realschule I. O. gegenüber, welche, wie ich Thl. 1 S. 10 f. nachgewiesen habe, durch Ministerialverfügungen gegründet und zum Theil über die voraufgehenden Erwartungen der Pädagogen hinaus (S. 13) erhoben ist, die Behörden als so schwere Gegner betrachtet werden? Nein, die schlimmsten Feinde der Reorganisation des Realschulwesens und der Reform des Gymnasiums sind ganz wo anders zu suchen. Der zeitgemäßen Reform des Gymnasiums stehen entgegen die specifischen Philologen mit ihren überspannten Idealen; und ebenso stehen der naturgemäßen Entwicklung des Realschulwesens als die schlimmsten Feinde — wie bekanntlich in manchen Dingen — seine eifrigen Freunde, die ebenso überspannten Theoretiker der

Realschule I. O. entgegen. Denn sie müssen in der That die Behörden sehr bedenklich machen, wenn sie ihnen ansinnen, nach mehrseitig noch bezweifelten allgemeinen Theorien solche Luftgebäude aufzuführen, denen nach ihrem eigenen Geständnisse noch, der „Unterbau" fehlt; sie müssen die Behörden stutzig machen wenn sie Grundsätze über die Berechtigungen aufstellen, welche den auf der Hand liegenden realen Verhältnissen zuwiderlaufen; sie müssen die Behörden zurückschrecken, wenn sie einen historischen Organismus, das Gymnasium, zerstören oder jedenfalls stark beschädigen wollen, — mag sein aus bester Ueberzeugung der Richtigkeit ihrer Theorien, aber doch nicht ohne den sehr stark treibenden Wunsch, ihrem theoretischen, seine „Organisation" noch „suchenden" Kunstgebilde die Existenz zu sichern. Wer hat die eigentliche höhere Bürgerschule gehindert zu ihrem selbständigen Abschluß zu kommen? Niemand anders als die im hohen Schutze der Regierung stehende Realschule I. O., welche die höheren Bürgerschulen auf der Stufe der auf sie vorbereitenden Anstalten festhielt. Wer anders hat das hartnäckige Festhalten des Lateinischen in der höheren Bürgerschule verschuldet, als die Realschule I. O., welche die Prätension der „Coordination" mit dem Gymnasium aufrecht erhalten und deshalb ein Stückchen Alterthum wenigstens äußerlich aufweisen mußte? Wer erschwert jetzt erst recht der Regierung, das Latein in der höheren Bürgerschule aufzugeben, als die Realschule I. O., welche die Berechtigung zur unbeschränkten Entlassung auf die Universität verlangt und deshalb zugesteht, daß ihre „Oberclassen sechs Stunden Latein haben müßten." Denn soll dabei noch irgend ein Zusammenhang zwischen den Realschulen bleiben, so wird es doch kaum möglich sein das Latein in der Realschule zweiter Ordnung zu beseitigen ohne einen Uebertritt in die R. I. O. sehr zu erschweren. Und nun frage man einmal unter den Real-Abiturienten des vorigen Jahres die 128 zum Staats-Baudienst, die 82 zum Forst-, Post-, Steuerfach und sonstigen Subaltern-Staatsdienst, die 107 zum Fach der Oeconomie, Industrie u. s. w. Uebergetretenen, was sie zu den bisherigen 3 Stunden und den angekündigten 6 Stunden Latein in der Prima sagen; oder ich will mich lieber so aus-

drücken: was werden unbefangene Reallehrer selbst dazu sagen, wenn sie auf jenen Stamm ihrer Schüler hinblicken, daß diesen nun künftig 6 Stunden Latein auferlegt werden sollen, aus keinem anderen Grunde als um die Prima noch um einige Schüler zu vermehren, welche die Universität besuchen wollen? Werden sie beweisen können, daß dies im eigenen Interesse jenes Hauptstammes ihrer Schüler geschieht, daß es ohne Beeinträchtigung einer erwünschteren Vorbildung aller eine technische Akademie Beziehenden geschehen kann? Soll, damit einer Minderzahl die Freiheit sich auf einer Realschule zur Universität vorzubilden geboten werde, der Mehrzahl die Knechtschaft des Lateinischen auferlegt werden?

Summa, das Schulwesen ist schon etwas in einander verfahren und soll zum äußerlichen Vortheile der Realschule I. O. noch mehr verfahren werden. Die einzige Rettung ist, daß man principiell auf den allein richtigen Gegensatz der Realschule und des Gymnasiums zurückgeht, nach welchem das letztere auf Grundlage der altklassischen Sprachen (aber reformirt nach den Zuständen der Gegenwart) eine für die Universitätsstudien angemessene allgemeine Vorbildung bis zum 18. Lebensjahre im normativen Schulkursus erzielt, die Realschule dagegen auf Grundlage der modernen Culturelemente (mit principieller Ausschließung der alten Sprachen) bis zum 16. Lebensjahre eine allgemeine Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in das Leben gewährt. Es bleibt dann allerdings eine nicht ganz unbeträchtliche Zahl Solcher zurück, welche ihre Vorbildung noch nicht mit dem 16. Jahre abschließen, sondern noch weiter fortsetzen, nicht aber auf die Universität, sondern entweder auf eine technische Akademie übergehn, oder erst später in den Staatsdienst treten wollen. Diesen gebe man die Freiheit, entweder auf einem Gymnasium ihre Bildung zu absolviren, oder nach Abschluß ihrer allgemeinen Bildung auf einer höheren Bürgerschule ihre specifische Weiterbildung sei es auf einer Vorbereitungsschule der Polytechnischen Schulen, sei es auf einer „Ober-Realschule", deren Gründung ich empfohlen, sei es auf einer den Abiturienten der höheren Bürgerschule zugänglich gemachten Berg-, Forst-Akademie u. dgl.

Anstalten zu suchen. Dann ist Klarheit in der Sache und „Freiheit in der gesammten Gestaltung unseres Unterrichtswesens".

Nachträglich noch einige Bemerkungen über das Maturitätsexamen und die damit verbundenen Berechtigungen.

Manche der Bedenken, welche gegen das Maturitätsexamen überhaupt geäußert werden, möchten beseitigt werden, wenn dasselbe nach den natürlichen Consequenzen der oben geschilderten Reform der Gymnasien geregelt würde. Um mich kurz zu fassen, stelle ich nur folgendes Bild desselben in seinen Hauptzügen auf. A. Schriftliche Arbeiten: 1, ein Deutscher Aufsatz. 2, ein Lateinisches Exercitium. 3, eine freie Arbeit, d. h. jeder Schüler hat sich eine dritte schriftliche Arbeit zu wählen, entweder einen Lateinischen (event. auch Griechischen) oder Französischen Aufsatz, oder eine mathematische oder naturwissenschaftliche Ausarbeitung, oder eine historische (ev. geographische) Darstellung. Hiermit documentirt der Schüler, welcher Seite seine Privatthätigkeit zugewandt gewesen ist. Das Maß der Anforderungen geht etwas über die gewöhnlichen Schulforderungen hinaus. — B. Mündliches Examen, abgehalten von dem gesammten Collegium der definitiv angestellten studierten Lehrer; ihnen allen steht eine Stimme bei Ertheilung der Prädicate, den examinirenden Lehrern (oder den Oberlehrern, Professoren) jedoch in streitigen Fällen eine doppelte Stimme zu. Diese Theilnahme des Lehrercollegiums bildet eine genügende Controle, eines ständigen Königlichen Commissarius bedarf es nicht; selbstverständlich kann zu jeder Zeit und mit den ausgedehntesten Befugnissen der Provinzial-Schulrath die Beaufsichtigung oder Leitung des Examens in die Hand nehmen. Gegenstände des mündlichen Examens und die bei dem einzelnen Examinanden durchschnittlich darauf zu verwendende Zeit sind: 1, Lateinischer Prosaiker 15 Min. Dichter 15 Minuten. 2, Griechischer Prosaiker 15 M. Dichter 15 M. 3, Französischer Prosaiker oder Dichtet 15 M. 4, Mathematik und Physik 20 M. 5, Geschichte und Geographie 15 M. Summa 1 St. 50 M. für jeden Abiturienten. — Wenn die Zahl der Abiturienten nach Beseitigung der unzweckmäßigen Jahrescurse

auf Ostern und Michaelis gleichmäßig vertheilt wird, so wird man durchschnittlich 6—7 derselben zu examiniren haben, was sich in 2 Tagen recht wohl abmachen läßt; bei mehr als 7 würden angemessene Verkürzungen des Examens zu bewerkstelligen sein. Uebrigens ist auch aus anderen Gründen zu verlangen, daß die Monstra von Gymnasien mit lauter getheilten Classen, welche jetzt 15 bis 20 Abiturienten im Semester liefern, in die zwei Anstalten, welche sie umfassen, getheilt werden. — Eine merkliche Verminderung der Zahl der Abiturienten würde aber auch schon eintreten, wenn ein dringendes Desiderium in Betreff des Berechtigungswesens im Interesse des Gymnasiums Gehör fände.

Unser ganzes Schulwesen steht unter der Leitung des Staates und bedarf dieses Schutzes und dieser Leitung, und die „höheren" Schulen nicht am wenigsten. Denn nur in dem größeren Lebenskreise des Staates (oder wenigstens der Provinz, oder einer sehr großen Stadt) findet höhere Bildung mit Sicherheit ihre verdiente Werthschätzung; in den kleineren Kreisen der Communen überwiegen zu sehr die an sich ganz berechtigten, aber doch beschränkteren Interessen und Bildungsbedürfnisse. Bekanntlich sind ja auch die unter dem Patronate der Städte stehenden höheren Schulen doch in einem hohen Grade von dem Staate abhängig gemacht. Es ist jedoch nicht zu verkennen, daß in dieser staatlichen Macht über die Schulen große Gefahren für dieselben liegen. Ich will nicht reden von der Versuchung, diese Gewalt zur Förderung bestimmter politischer oder religiöser Richtungen zu benutzen; auch in anderen Beziehungen kann sogar der beste Wille Schaden verursachen. Das scheint in den letzten Decennien eingetreten zu sein. Mit Recht wurde es schon 1865 in der Directorenconferenz der Prov. Preußen getadelt, daß „unsere Gesetzgebung eine falsch idealistische Richtung eingeschlagen habe". Und zwar nach zwei Seiten hin; einmal in der idealistischen Ueberspannung des Zieles der Gymnasien, wobei man den zu einseitigen Idealen des specifischen Philologenthums nachgab, während andererseits dieses, wie überhaupt die theoretisirende Pädagogik, unter jener Protection erst recht zur Ueberspannung verleitet wurde. Alsdann

aber „hat der Staat der Intelligenz das ſchöne und edle Princip, Bildung überall zu verbreiten, ſo viel als nur möglich übertrieben.“ Durch den „Zeugniszwang“ hat er eine Menge von Knaben und Jünglingen in das Gymnaſium gezwängt, welche nicht dahin gehören. Namentlich iſt das verlangte Zeugnis für einjährigen freiwilligen Militärdienſt zu einem wahren Kreuze für alle höheren Schulen geworden. Das Gute, was man damit erzielt, wird aufgewogen durch einen dadurch angerichteten Schaden, welcher in dem Schulweſen nur nicht ſo ſchnell und klar vor Augen tritt, aber mit der Zeit ſich immer bitterer fühlbar machen wird, wenn man nicht bald eine Ausgleichung vornimmt, welche auch den Intereſſen der Schule gebührende Rechnung trägt. Faſt noch ſchlimmer aber leiden die Gymnaſien in ihrem eigenen innerſten Weſen durch den Zwang des Maturitätszeugniſſes für eine Reihe nicht ſtudierender Staatsbeamten. Daß die Realſchule durch dieſen Berechtigungszwang von ihrer naturgemäßen Entwicklung abgelenkt iſt, habe ich im erſten Theile nachgewieſen. Und wunderbar! während man die Realſchule dahin gedrängt hat, daß ſie ganz gegen ihr urſprüngliches Princip die Berechtigung zur Entlaſſung auf die Univerſität verlangen muß, um zu leben, zwängt man dem Gymnaſium, welches ſeiner Natur und ſeinem Principe nach eine Vorbereitungsanſtalt für die Univerſität iſt, eine Menge von Schülern auf, welche nicht ſtudieren wollen! Und dieſer Zwang iſt noch nicht einmal für diejenigen ſelbſt, denen er auferlegt wird, von Segen. Denn für mehrere Zweige des Staatsdienſtes müſſen jene geſetzlichen Beſtimmungen in Betreff der Schulvorbildung vielmehr als unangemeſſen erſcheinen. Es mag ſein, daß mein Urtheil in dieſen Stücken nicht überall ſachkundig genug iſt; aber da ich oft genug erfahren habe, daß es auch von Anderen getheilt wird, ſo will ich es unumwunden ausſprechen. Es erſcheint mir unangemeſſen, ein Maturitätszeugnis zu verlangen von denjenigen, welche in das Poſtfach, Forſtfach, Bergfach und in die Gewerbeakademie eintreten wollen. Für das Poſtfach deshalb, weil die Vorbildung durch eine höhere Bürgerſchule oder eine Secunda des Gymnaſiums für dieſen Dienſtzweig ausreichend iſt, wie die durchſchnittliche Brauch-

barkeit der Postbeamten der annectirten Provinzen bewiesen hat. Für die Berg- und Forstbeamten aber und für die eine höhere wissenschaftliche Ausbildung suchenden Gewerbetreibenden sind drei Akademien vorhanden, deren Anforderungen den Maßstab der verlangten Vorbildung abgeben sollten. Obgleich man nun diesen Anstalten den Charakter der „Akademien" ohne Zweifel beilegen muß, so ist andrerseits doch nicht wohl in Abrede zu stellen, daß sie eine Note niedriger als die Universitäten und die großen Polytechnica stehen, und es bedürfte gewiß nur einiger geringen Modificationen ihrer Lehrpläne, um die Abiturienten einer höheren Bürgerschule oder einer Gymnasialsecunda als zu dem Besuche derselben geeignet erscheinen zu lassen. Daß für die technischen Ämter der Berg-, Hütten- und Salinen-Verwaltung und des Forstfaches eine solche allgemeine Schulvorbildung ausreicht, haben wiederum die Beamten der annectirten Provinzen bewiesen. Anders mag es allerdings mit den Anforderungen stehen, welche man an die höheren Verwaltungsbeamten dieser Dienstzweige stellen muß; diese werden auch Universitätsstudien (Jurisprudenz, Nationalökonomie) gemacht und demnach ein Maturitätszeugnis erworben haben müssen. Darin liegt aber eine unangemessene Ueberspannung, daß man an Jeden die höchsten Anforderungen stellt, obgleich doch nur wenige in die höheren Stellen gelangen. Alle jene Dienstzweige erfordern vor allem praktisches Geschick; dieses aber wird nicht durch eine ungebührliche Verlängerung der allgemeinen Schulbildung, sondern durch ein rechtzeitiges Ergreifen des Fachstudiums oder der Berufsthätigkeit entwickelt. Glaubt man aber jene gleichen Anforderungen deshalb stellen zu müssen, um freie Hand bei der Auswahl aus den Beamten für die höheren Stellen zu haben, so würden diejenigen, welche dafür begabt sind und danach streben, wofern sie nicht von vorn herein zu dieser Eventualität aus freien Stücken höhere Studien gemacht haben, auch durch ein nachträgliches Examen constatiren können, daß sie sich durch Privatstudien qualificirt, die nöthige Ergänzung ihres Wissens (denn um eine solche handelt es sich doch nur) beschafft haben.

Alle diese Ueberspannungen der staatlichen Anforde-

rungen haben auf die Gymnasien einen höchst nachtheiligen Einfluß geübt, indem sie eine Menge von Schülern zwingen das Maturitätsexamen zu machen, obgleich diese selbst und ihre Eltern der Ueberzeugung sind, daß das den wirklichen Anforderungen ihres künftigen Berufes an die allgemeine Bildung nicht entspreche, sondern nur eine leidige Auflage der Staatsmacht sei. In Folge davon sind sehr viele von ihnen mit Unlust in der Prima, nur um „die Berechtigung abzusitzen", oder treiben ihre Arbeit höchstens mit dem Gefühl einer äußerlichen Pflichterfüllung. Und diese Elemente haben so sehr Ueberhand genommen *), daß der ideale Zug der Gymnasien — welcher nur durch den Hinblick auf die Universität-Halt gewinnen kann — immer mehr verwischt werden muß.

Ich bin weit entfernt, dem Preußischen Staate den hohen Ruhm zu schmälern, daß er überhaupt und namentlich bei seinen Beamten so großes Gewicht auf eine tüchtige allgemeine Bildung legt; aber ich glaube allerdings, daß man des Guten mehrfach zu viel gethan hat. Wohl berechtigt ist es, daß der Staat einen Minimalsatz der allgemeinen Schulbildung seiner Beamten normirt; aber man hat meistens das Maximum

---

*) Nach den statistischen Angaben waren im Jahre 1864 unter 1983 Maturi 313, im Jahre 1868 unter 1995 Maturi 405 Nichtstudierende Also stieg es in jenen fünf Jahren von f. 16% auf 20%. Im Jahre 1872 waren unter 2049 Mat. 488 Nichtstudirende, deren Zahl also auf beinah 24% gestiegen. Wenn man diejenigen Schüler, welche die Prima nur 1 Jahr zur Erlangung einer Berechtigung besuchen, mit in Anschlag bringt, so darf man annehmen, daß bald gegen 30% Nichtstudierende in Prima sein werden; bei kleinen Gymnasien wird nicht selten nahezu die Hälfte der Primaner Nichtstudierende sein. Vergleicht man damit die Angabe, daß die Hannoverschen Gymnasien in den Jahren 1830—1854 unter 3391 Maturi 86 Nichtstudierende gehabt haben, also 2½%, so erkennt man, welchen gewaltigen Druck das Berechtigungswesen in Preußen geübt hat! In den neuen Provinzen wird der Procentsatz der Nichtstudierenden bis 1866 wohl nicht viel über jene 2½% hinausgegangen sein; 1868 aber sind es schon 15%, 1872 17%. Und nun wiederhole ich die Frage: Hat die Beschaffenheit der übernommenen Beamten der neuen Provinzen begründeten Anlaß zu einem so starken Drucke gegeben? Hat sie nicht vielmehr bewiesen, daß man in Altpreußen über das rechte Maß hinausgegangen ist?

als die gewöhnliche Norm aufgestellt. In Folge davon ist die Erlangung der betreffenden Berechtigung in der Schule für sehr Viele eine der drückendsten staatlichen Auflagen geworden. Auch hier wäre es gewiß gut sich einer „altpreußischen Tradition" zu erinnern. König Friedrich Wilhelm II. sagt in der Instruction vom 23. Dec. 1788: „Es ist nicht Unsre Absicht, die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund frei stehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken" iu. s. w. Wiese, Höheres Schulwesen I, S. 480 Anm. 1. Gegenwärtig aber ist durch die überspannten Forderungen für manche Berechtigungen in der That die bürgerliche Freiheit mehr beschränkt, als sachlich gerechtfertigt erscheint. Man kann sich des Gedankens nicht erwehren, daß die Bestimmungen für manche Berechtigungen von den betreffenden Ressortministern nur erlassen seien, einerseits um sich des Zudranges zu erwehren, andrerseits um die Verpflichtung einer besonderen Prüfung — eines Examens — der Aspiranten ihrem Ressort zu ersparen oder zu erleichtern. Wenn die Unterrichtsverwaltung diesen Wünschen nachgegeben hat, so ist es wohl erklärlich, daß auf den ersten Blick jene Bestimmungen nur als eine Hebung des Schulwesens in seinem äußeren Ansehen erschien, und daß die nachtheiligen Folgen nicht sogleich übersehen werden konnten. Nachdem aber neben den guten Wirkungen auch die nachtheiligen immer mehr zu Tage treten, wäre sehr zu wünschen, daß die eigenen Interessen der Schulen und die „bürgerliche Freiheit" in der Benutzung derselben von Seiten des Unterrichtsministeriums wenigstens so weit geltend gemacht würden, als es die wirklich begründeten Ansprüche an die Schulbildung der Staatsdiener gestatten.

„Die höhere Bildung muß allen, die sie wollen, zugänglich sein, aber sie muß niemandem aufgedrängt werden".

Die Entfernung der ungehörigen Elemente von dem Gymnasium nach einer sachgemäßen Regulirung des Zeugniszwanges würde eine sehr merkliche Verminderung der Frequenz und

auch der Zahl der Gymnasien zur Folge haben, beides für ihr inneres Gedeihen dringend zu wünschen!

Möchte die Königliche Regierung die gegenwärtige Krisis des höheren Schulwesens so lösen, daß sie eine jede Schule — das Gymnasium sowohl wie die Realschule — auf ihre wahre Natur und ihr in den realen Zuständen des Lebens begründetes Wesen zurückführt; möchte sie uns — beide, Gymnasium und Realschule — befreien von den hohlen Idealen pädagogischer Theorien, welche sie unter ihren Schutz gestellt hat, und von dem unerträglichen Drucke, welchen sie durch die Ueberspannung des nicht überall sachgemäßen, sondern vielfach gleichfalls zu idealistischen Berechtigungswesens auf die höheren Schulen übt. Daß sie in ihrem bisherigen Verfahren das Gute gewollt, daß sie damit viel Gutes gethan hat, ist unzweifelhaft anzuerkennen. Allein **tempora mutantur nos et mutamur in illis!**

Druck der Univ.-Buchdruckerei von E. A. Huth in Göttingen.

UEBER

GYMNASIALWESEN, PÄDAGOGIK

UND

FACHBILDUNG

VON

OTTOKAR LORENZ

VORSITZENDEM DER K. K. WISS. GYMNASIAL-PRÜFUNGSCOMMISSION IN WIEN.

WIEN

DRUCK UND VERLAG VON CARL GEROLD'S SOHN

1879.

Inhalt.

Seite

I. Das moderne Gymnasium und die Ueberbürdung 1
II. Die pädagogische Lehrerbildung 9
III. Die Forderungen der Wissenschaft 24
IV. Das Prüfungswesen der Candidaten 30
V. Grundzüge der allgemeinen Bildung 40
VI. Rückblicke und Schluss 47
Anmerkungen und Zusätze. 51

Tabellen:

a) über den Besuch der Gymnasien vom Jahre 1851—1878 . . . 53
b) Resultate der Abiturientenprüfungen von 1851 bis 1878 . . . 54
c) Die Leistungen bei der Gymnasiallehramtsprüfung in Wien von 1871—1878 59
d) Vergleichung der ordentlichen Zuhörer und der Approbationen für die Gymnasien bei den philosophischen Facultäten in Wien, Graz, Innsbruck, Prag 62

I.

Dreissig Jahre sind es eben, seit in Oesterreich das moderne Gymnasialwesen Eingang fand. Die Geschichte seiner Einführung und Gesetzgebung ist noch nicht geschrieben und über die äussere Entstehung des 'Organisationsentwurfes' gibt es nur ein einziges fast unbekanntes Buch. Den geistigen Antheil, welchen einzelne hervorragende Persönlichkeiten an dem grossen Werke nahmen, die philosophische und litterarische Bewegung, aus welcher die Grundsätze der Neugestaltung stammen, den inneren Aufbau zu schildern wird einst eine dankbare Aufgabe sein. Es war eine rührige Zeit, in welcher Graf Leo Thun Oesterreichs schlummernde Kräfte weckte und aus dem Dunkel verborgener Commissionen, vorbereitender Berathungen, erdrückter und erstickter Entwürfe mit frischer Hand das tüchtige und brauchbare, lebenskräftige hervorzog, es lebte Franz Exner, es kam Bonitz; in diesen Tagen vor dreissig Jahren. Selten vollzog sich eine raschere totalere Veränderung im Unterrichte eines ganzen Staates. Eine Menschengeneration, welche von den bestandenen Schulverhältnissen vor 1848 kaum mehr eine Ahnung hat, ist seither gross gezogen worden und dankt seine Lebensanschauung dem neugestalteten Gymnasium.

Die Einrichtungen desselben entsprangen nicht durchaus praktischen Erfahrungen, in vielen Dingen sieht man noch heute im 'Organisations-Entwurf' die feine Hand des Philosophen, der einen kühnen Versuch an Stelle alterprobter Gewohnheit wagt. Die Kritik der deutschen Schulwelt über das neue Werk war

nicht ganz sympathisch, aber meistens edel, verblüfft und von ungläubiger Art rücksichtlich des Erfolges. So durchgreifend war das Princip der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung im Unterrichte der Mittelschule, so gleichberechtigt die naturwissenschaftliche Richtung damals noch nirgends in Deutschland anerkannt worden. Es schien eine Norm gegeben für den noch dunkeln Begriff des modernen Gymnasiums.

Heute darf man jene Grundlagen, welche auch im österreichischen Gymnasialentwurf zu Tage traten, als allgemein angenommen betrachten. Ueberall fasst man die Aufgabe des Gymnasiums im Sinne der allgemeinen Bildung, die man nur noch als eine Vereinigung von mathematisch-naturwissenschaftlichen und philologisch-historischen Disciplinen zu begreifen vermag. Diese Richtung des Unterrichtswesens in Deutschland und in allen von deutschem Geist beeinflussten Ländern wird sich nicht mehr ändern. Man mag noch so sehr nach rechts und links hin drängen, im ganzen und grossen wird jeder Ansturm gegen das moderne Gymnasium vergeblich bleiben. Es mag wol sein, dass es über das Ausmass der verschiedenen Wissenschaften nach Art der deutschen Schulmänner noch zu harten Schlachten kommt, aber die Verdrängung der Naturwissenschaften vom Gymnasium erscheint heute schon als fremdartiger Gedanke, während die Angriffe auf die classischen Studien in den letzten Jahren, dem entfernt stehenden zuweilen den Verdacht erregen konnten, als sei es auf feuilletonistische Turniere abgesehen. Die Realschule erster Ordnung ist speciell in Preussen eine imminente Gefahr, weil sie es verstanden hat den Schein eines Sprachunterrichtes für sich auszubeuten. In Oesterreich und anderen Ländern, wo die unglückliche Schöpfung nicht besteht, ist man jedoch vor dem Versuche der Invasion der Abiturienten dieser Anstalten in die medicinische Facultät ziemlich sicher. Dass es Aerzte geben sollte, welche von Latein und Griechisch niemals eine Ahnung erhielten, dieses äusserste an kühnen Schulgedanken ist bis jetzt noch nicht geleistet. Alles in allem möchte man glauben, dass das moderne Gymnasium in seinem auf die Vereinigung des mathematisch-naturwissenschaftlichen und des philologisch-historischen Unterrichtes gerichteten Wesen nirgends wahrhaft bedroht ist, wenn

auch die Grenzen der grossen Gruppen gewiss noch vielen Streit erregen mögen.

Wenn jüngst in einer verbreiteten Zeitschrift[1]) die Ansicht einen Vertreter fand, dass es nützlich wäre, den jungen Leuten bis zu ihrem 20. Lebensjahre nichts als Lateinisch, Griechisch und Mathematik zu lehren, so unterlief hiebei der Irrthum, als ob dies in früheren Jahrhunderten je der Fall gewesen wäre, und als ob es Gymnasien gegeben hätte, welche 9 bis 10 Jahre umfassten. Dass in früheren Zeiten der Schüler mit 14 bis 15 Jahren das Gymnasium verliess, um sich Lyceen, Akademien häufig auch schon den Universitäten zuzuwenden, wird gemeiniglich von den schulmeisternden Anwälten der Concentration des Unterrichtes übersehen. Während unsere Realisten einem Schemen dürrer Menschenbildung nacheilen, welches keine Zukunft bringen wird, erfreuen sich die Classicisten an Idealen, die auch in der Vergangenheit in Wahrheit nie bestanden haben. Dass solchergestalt alle jene, welche sich als Feinde des modernen Gymnasiums erklären, untereinander noch feindseliger gestimmt sind, als gegen ihr gemeinschaftliches Streitobject, mag vielleicht darüber trösten, dass man sich mit den Principien des modernen Gymnasiums wirklich in der rechten Aristotelischen Mitte findet.

Die wesentlichsten und ergiebigsten Anklagen gegen den Unterricht werden übrigens nicht aus theoretischen und allgemein wissenschaftlichen Ueberzeugungen gewonnen, sondern nehmen einen viel populäreren, man möchte sagen mehr agitatorischen Ausgangspunkt. Allerorten erhebt sich das Feldgeschrei der Ueberbürdung der Jugend durch die heutige Schule, den heutigen Unterricht. In Deutschland, wie in Oesterreich erheben sich Eltern und Vormünder, Mitglieder der Landesvertretungen, Schriftsteller mannigfacher Brochuren und Bücher, um das beliebte Thema der Ueberbürdung mit einer erstaunlichen Fülle von Kurzsichtigkeit zu erörtern. Wir können von unserer Wenigkeit sagen, dass wir bei der Sache ganz unbetheiligt sind, dennoch aber im Interesse der nachfolgenden zum Theil andern Zwecken dienenden Erörterungen, Stellung zu dem beliebten Thema des Tages nehmen müssen.

Wenn wir uns aber nun ehrlich bemühen, über den Sinn der vielfachen Klagen klar zu werden, so muss vor allem zugestanden werden, dass es thöricht wäre, das Vorkommen von thatsächlicher Ueberbürdung unter einer nach vielen tausenden zählenden Bevölkerung von Schulanstalten, wie die Gymnasien, zu bestreiten. Es wäre eben so unrecht, wie wenn man behaupten wollte, es gäbe keine ungeschickten Lehrer, es gäbe keine schlechten Schulen, oder wenn man läugnen wollte, dass sich Knaben in der Schule den Scharlach holen. Alle diese Dinge sind wahr, und es scheint untadelhaft, dass davon gesprochen wird; gegen einen Vater zu streiten, welcher mit bestimmten Beweisen der Ueberbürdung seines Kindes auftritt, wäre inhuman und auch ein Zeichen einer schlechten Unterrichtsverwaltung. Wieder etwas anderes ist aber die Frage, ob in dem Lehrplane und in der Aufgabe des Unterrichtes Momente liegen, welche als eine zu grosse Belastung der Schüler, ja der künftigen Generation überhaupt angesehen werden müssten. Und hier ist doch wol der Punkt, wo das beliebte Gesprächsthema eine greifbare und allgemeine Gestalt erhalten kann. In der letzteren Richtung verlangt aber die Frage eine ganz andere Art der Untersuchung. In dem Falle der concreten Ueberbürdung eines Knaben sind die concreten Gründe abzustellen. Im Falle dagegen das moderne Gymnasialwesen überhaupt zu hohe Anforderungen an die Jugend im allgemeinen stellen sollte, müssten die Folgen nicht an einzelnen Knaben, sondern an der gesammten Schule, an allen Schülern ersichtlich sein. Es ist klar, dass hier nur eine objective, die Gesammtheit ins Auge fassende Untersuchung zu irgend welchen brauchbaren Resultaten führen wird.

Man kann es wol begreifen, dass der Einzelne im Staate sich durch die mannigfaltigsten Einrichtungen, durch Militärdienst, Steuern u. v. a. allzu sehr belastet fühlt und darüber klagt, aber wenn er die Rechnung im ganzen und grossen macht, so wird er sich nicht weigern jene allgemeinen Gesichtspunkte gelten zu lassen, welche für die Wehrkraft und den Staatshaushalt nöthig sind. Sollte es mit den höheren Schulanstalten anders sein? Auch hier fordert die Erörterung einen Ausgangspunkt anderer, als blos persönlicher Art. Der höhere

Schulunterricht kann nicht als ein Moment allgemeiner Volkserziehung ins Auge gefasst, darf nicht als ein Mittel angesehen werden eine möglichst grosse Anzahl von Menschen auf eine ihre natürlichen Anlagen weit überragende Stufe emporzuschrauben, der höhere Schulunterricht verfolgt den Zweck für die höchsten staatlichen, socialen und wissenschaftlichen Aufgaben die möglichst besten Kräfte, die ausgezeichnetsten Qualitäten zu gewinnen. Hier ist das Mass und Ziel der Anforderungen nicht darnach zu bestimmen, dass es alle erreichen können, es liegt vielmehr in der Natur der Sache, dass es viele nicht zu erlangen im Stande sind. Die Art von Leistungen, welche dabei in Betracht kommt, schliesst die allgemeine Zugänglichkeit von selbst aus. Das Niveau der Forderungen, welche an unsere Beamten, Aerzte, Rechtsanwälte, Lehrer und Gelehrten gestellt werden dürfen, lässt sich verschieden bemessen, aber sicherlich wird der Gesellschaft desto mehr gedient sein, je höher es gehalten worden ist. Das Uebermass, die Uebertreibung der Forderungen wird nicht aus dem Umstande zu schliessen sein, dass viele das Ziel nicht erreichen, sondern nur darnach beurtheilt werden können, ob eine wirklich hinreichende Anzahl für diese Berufskreise vorbereitet wird und in denselben thätig ist. Nun zeigt sich aber in allen Ländern ein fast erschreckender Zudrang zu den höheren Unterrichtsanstalten und es kann die Zeit nicht ferne sein, wo die Staatsverwaltung auf Mittel sinnen muss, um dem Strom Einhalt zu thun. Oder wird man es als einen glücklichen und normalen Gesellschaftszustand betrachten wollen, dass sich gerade in jenen Berufskreisen ein schreiendes Misverhältnis zwischen Bedarf und Angebot entwickelt, in welchem die Erwerblosigkeit schwerer empfunden und ertragen wird, als in anderen, und in denen der Misbrauch des Erlernten gefährlicher und erklärlicher sein würde, als in allen andern Zweigen der Thätigkeit?

Wenn man nun die thatsächlichen Verhältnisse in den österreichischen Ländern innerhalb der letzten dreissig Jahre ins Auge fasst, so zeigt sich, ganz abgesehen von dem zahlreichen Besuche der Realschulen, welche für die technischen Studien vorbereiten, eine den Percentsatz der Bevölkerungszunahme bedenklich übersteigende Vermehrung der Gymnasialschüler. Denn während die

Bevölkerung in den im Reichsrathe vertretenen Ländern bei der Zählung des Jahres 1857 18,224.500, und im Jahre 1876 21,565.435 betrug, stieg der Besuch der Gymnasien vom Jahre 1851 bis 1878 von 21175 auf 41456 oder genauer von 1857 auf 1876 im Verhältnisse von 21002 auf 34331. Da jedoch in den letzten zwei Jahren 1877 und 1878 sich eine weitere Vermehrung um 7000 Schüler ergab, so zeigt sich, dass der Zudrang zu den Gymnasialstudien trotz alles beklagten Rückgangs der ökonomischen Verhältnisse in unabsehbarem Steigen begriffen ist und den Percentsatz der Bevölkerungszunahme in progressiver Weise überbietet. Denn in den ersten zehn Jahren seit 1851 war die Zunahme nur 5500. In dem zweiten Decennium ist eine weitere Zunahme von etwas über 5000 Schülern zu bemerken, während im dritten Decennium seit 1870 die Ziffer um 10.000 gewachsen ist. Während die Bevölkerungsbewegung innerhalb 20 Jahren bei 15 Percent beträgt, hat der Besuch der Gymnasien nahezu um 100 Percent zugenommen. An dieser Zahl sind indessen die Kronländer in sehr verschiedener Weise betheiligt. In Böhmen stieg die Zahl der Schüler von 1857 mit 5535 bis 1876 auf 9827; im Jahre 1878 gar auf 12.408; in Mähren von 2142 auf 4661 beziehungsweise 5665; in Galizien 4014 auf 7125 und 8355; in der Bukowina von 455 auf 1004. In Niederösterreich hat sich die Zahl fast verdreifacht 1851 : 2194; 1857 : 2316; 1876 : 4918; 1878 : 6026. Vergleicht man mit diesen Zahlen den Bevölkerungszuwachs, so ergibt sich, dass der Zunahme um $^1/_3$ und $^1/_4$ Percent, welche diese Länder aufweisen, die doppelte und dreifache Schülervermehrung der Gymnasien gegenüber steht. In den Alpenländern Tirol, Steiermark und Kärnten, wo freilich nur die Bevölkerung um $^1/_5$ bis $^1/_7$ Percent zugenommen, ist dagegen ein ganz unbedeutender Zuwachs von Schülern an den Gymnasien zu bemerken; in Salzburg fand sogar ein Rückgang statt und Oberösterreich hat sich von 1857 mit 693 nur auf 904 Schüler im Jahre 1878 gehoben. Wie lehrreich nun auch die Beobachtung ist, dass die zunehmende 'Intelligenz' in Oesterreich, hauptsächlich in den slavischen Ländern producirt wird, so wenig kann im allgemeinen darüber ein Zweifel bestehen, dass die heutigen Einrichtungen des Gymnasialwesens durchaus nicht abschreckend wirken, und dass die

Bevölkerung den Unterricht ihrer Söhne in einem das Bedürfnis weit übersteigenden Masse an den Gymnasien sucht.[2])

Will man nun aber aus diesen Zahlen ein Urtheil darüber gewinnen, wie schwer oder leicht es der Jugend gemacht ist an den von ihr so sehr gesuchten Unterrichtsanstalten das Ziel ihrer Bestrebungen zu erreichen, so ist es nöthig das Verhältnis der als reif von den Gymnasien entlassenen Abiturienten zu der Gesammtzahl der Studirenden festzustellen. Zu diesem Ende hat man einen achtjährigen Cyclus von Maturitätsprüfungen ins Auge zu fassen, welcher der Gesammtzahl der Schüler eines Jahrganges gegenüber gestellt werden muss. Die Zahl von 21.175 Schülern im Jahre 1851 wurde in diesem und den folgenden sieben Jahren dem Examen der Reife entgegen geführt; und es haben 6826 d. i. 32 Percent dieselbe wirklich erlangt. Schon seit 1855 vermehrte sich der Percentsatz der reifen Schüler erheblich. Er hob sich von 45 bald auf 47 Percent und ist seit dem Anfange der sechziger Jahre mit 47 und 48 Percent constant geblieben. Hiebei zeigen sich aber wiederum erhebliche Unterschiede unter den Kronländern. In Böhmen sind in der Regel 50—52 Percent der gesammten Schüler für reif erklärt worden, während in Niederösterreich die Maturitätsprüfungen nur ein Ergebnis von 42 Percent der Gesammtziffer zeigen.[3])

Auch von diesem geringsten Resultate, welches auf eine schärfere und ernstere Erfüllung der gesetzlichen Forderungen in Niederösterreich einen Schluss erlaubt, wird man nicht sagen können, dass es ein ungünstiges sei. Man darf vielmehr behaupten, dass der Percentsatz der in den cisleithanischen Ländern als reif erklärten Schüler die äusserste Grenze des Erlaubten, Möglichen und Erwünschten fast übersteigt und dass weitere Ermässigung der Forderungen an die studirende Jugend mit den Aufgaben einer wirklichen, wahren und gründlichen Bildung unvereinbar wäre. Im frühesten Knabenalter, wo sich der innere Beruf für das Studium selbst in den intelligentesten Kreisen der Bevölkerung nur ahnen und nicht mit der geringsten Sicherheit beurtheilen lässt, betritt unsere Jugend die heilige Stätte, von welcher der wissenschaftliche Geist des Zeitalters seinen Ursprung nimmt; soll man sich da der Täuschung hingeben, dass es möglich wäre, im

Laufe von acht Jahren, welche die entscheidenden in der Entwickelung des Menschen sind, mehr als 48 Percent dem angestrebten Ziele ohne eine bedenkliche Schädigung des gesammten Unterrichtes zuzuführen? Will man eine Ueberproduction von Halbwissern, von gedrillten Schwachköpfen herbeiführen? Soll der Staat noch selbst die Hand dazu bieten, um das gefährlichste Proletariat, das geistige Proletariat, gross zu ziehen? Man muss es offen aussprechen, dass jede Herabdrückung der Aufgaben und Ziele des öffentlichen Unterrichtes ein Verbrechen an der Gesellschaft ist und dass alle Sophismen von Ueberbürdung der Jugend, sofern sie nicht aus unlauteren Quellen herstammen, mindestens auf völliger Verkennung der wirklichen Verhältnisse beruhen.

Der gesetzliche Standpunkt des heutigen Unterrichtswesens, wie er in Oesterreich seit dem Jahre 1849 festgestellt ist, hat sich in dreissigjähriger Erfahrung vollkommen bewährt, und es war selten möglich, ein zuverlässigeres Urtheil über die Principienfragen des öffentlichen Unterrichtes zu schöpfen, als jetzt der Fall ist. Der Grundgedanke der allgemeinen Bildung, von welchem das moderne Gymnasium ausging, hat einen vollen Triumph auch in Oesterreich gefeiert. Die Schöpfer dieses Systems der Verschmelzung der modernen exacten Wissenschaften mit der historisch-classischen Grundlage unserer europäischen Cultur, die bedeutenden Männer, welche divinatorisch die Aufgaben des Unterrichtes zum Theil zuerst in Oesterreich allseitig und principiell festgestellt haben, sind durch dreissigjährige Erfahrung vollkommen gerechtfertigt. Durch das moderne Princip des Gymnasialwesens ist unsere Jugend nicht zurückgeschreckt, nicht überbürdet, nicht erdrückt worden, sondern sie drängt sich in immer grösserer Zahl mit Vorliebe gerade zu diesen Anstalten heran, zeigt sich bereit, die an sie gestellten Forderungen zu erfüllen, und erfüllt sie in einem unerwartet grossen, ja vielleicht zu grossen Masse. Mögen Liebhaber des alten Gymnasiums ihre reactionären Wünsche und die einseitigen Lobredner der sogenannten realistischen Bildung ihre radicalen Pläne noch so laut vertreten, wirkliche, sachliche, aus den Thatsachen entspringende Gründe gegen die Vereinbarkeit der gesammten Bildungsströmungen unserer Zeit im Unterrichte des Gymnasiums sind sie nicht im Stande vorzubringen.[4])

Aber ist etwa mit dieser Erkenntnis gesagt, dass alles und jedes, was in Bezug auf die Form jener Principien des modernen Gymnasiums hier und dort zur Ausführung gekommen, unabänderlich oder unverbesserlich sein müsste? Wird man deshalb, weil wir uns von der Richtigkeit der Grundlage überzeugt haben, nicht anerkennen dürfen, dass in Bezug auf Lehrpläne, Stoffvertheilung, Ziel des Unterrichtes im einzelnen und in verschiedenen Fächern allerlei Mängel und Uebelstände vorhanden sind?

Was den österreichischen Gymnasialplan betrifft, so könnte derselbe in einer ganzen Reihe von Einrichtungen umgewandelt werden, ohne dass auch nur im entferntesten an den Grundlagen desselben gerüttelt werden müsste. Das Schlagwort, welches der Unterrichtsverwaltung entgegen gehalten wird, dürfte nur nicht den Umsturz der Principien bedeuten. Fortschritt und wahre Verbesserung im Rahmen des modernen Gymnasialwesens würde überall willkommen geheissen werden und ein Stillstand in diesem Gebiete würde unter allen Umständen einen Rückgang bedeuten. Aber zu einer Antastung principieller Punkte des jetzt feststehenden Unterrichtes wird kein besonnener Mann die Hand bieten dürfen.

II.

Wir beabsichtigen nicht in eine Erörterung jener Specialfragen einzugehen, welche sich auf wohlerwogene Veränderungen und Reformen in den Details des Lehrplanes und der Methode des heutigen Gymnasialwesens beziehen könnten, wenn sie zweckmässig vor die Hand genommen würden. Was uns beschäftigen soll, ist ein allgemeinerer Gesichtspunkt. Dass man unter den Klagen und Beschwerden gegen den höheren Schulunterricht auch solche findet, die sich gegen das Lehrermaterial und die Lehrerqualification richten, ist erklärlich und man kann zugestehen, dass auch hier Verbesserungen möglich sind. Zwar werden die Stimmen auch in diesem Falle nicht zu beachten sein, welche aus dem Mismuth getäuschter Erwartungen entspringen und welche sich gewöhnlich in gedankenlosem Sprunge schlechtweg gegen

den heutigen Lehrerstand richten, gegen dessen gesammte Ausbildung, gegen die Vorbereitung, Lehrfähigkeit, Thätigkeit, gegen die Interessen und Methoden desselben anstürmen zu müssen wähnen. Unter der Vorstellung einer idealen Lehrerwelt, die entweder ehemals bestanden oder künftig beschafft werden sollte, war man auch hier nicht sparsam mit möglichst radicalen Vorschlägen und Projecten. Ernstere Beachtung verdienen nur jene Stimmen, welche aus dem Gegensatze der abstracten Zwecke der heutigen Wissenschaften und der engeren Aufgaben des Jugendunterrichtes einen Mangel dessen ableiten, was man gemeiniglich unter dem vieldeutigen Ausdruck der Pädagogik zu begreifen pflegt. In dieser Richtung pflegen aus den Kreisen von Schulmännern nicht selten Beobachtungen und Vorschläge hervorzugehen, welchen ein gewisser Werth nicht abgesprochen werden kann und die es wenigstens verdienen, gründlich erwogen zu werden.

Ein pädagogisches Verständnis für die Aufgaben, die der Unterricht verlangt, muss von jedem vorausgesetzt werden, welcher als Lehrer irgend welche Erfolge erzielen will. Das Gedeihen der Schule, welche Stufe man auch dabei in's Auge fasst, hängt ohne Zweifel von der persönlichen Einwirkung der Lehrer auf ihre Schüler in concretester Gestalt ab. In jeglichem Unterrichte kommt neben dem Masse des überlieferten Wissens und Könnens auch ein ethisches und psychologisches Moment zur Geltung, dessen Natur und Wesenheit die Pädagogik wissenschaftlich zu erklären und praktisch zu erläutern vermag. Es dürfte kaum Jemanden geben, der in diesem Sinne die Pädagogik überhaupt und besonders in den öffentlichen Unterrichtsanstalten zu unterschätzen vermöchte und es kann wol als unbestritten und unbestreitbar gelten, dass jeder Lehrer auch ein untadelhafter Pädagog sein sollte. Die Frage aber, welche bei der Qualification von öffentlichen Lehrern in erster Linie in Betracht kommt, ist nicht, was Jemand im langen Laufe seiner Thätigkeit leisten wird, sondern was er besitzen muss, um aus sich selbst einen guten Lehrer machen zu können. Die Art seiner praktischen Lehrthätigkeit hängt von einer Reihe von Factoren ab, welche völlig ausserhalb einer Vorherberechnung stehen. In welcher Weise dagegen

man vorbereitet sein muss, um ein Lehramt antreten zu können, das ist es, worauf es bei der Frage der Qualification allein ankommen kann. Unbegreiflich, dass die Ansichten auch einsichtsvollster Männer hierüber auseinander gehen, und doch wäre eine grössere Verständigung um so erwünschter, damit die Unterrichtsverwaltungen nicht zu schädlichen und hoffnungslosen Experimenten veranlasst werden.[5])

Bei der stricten Forderung pädagogischer Ausbildung jener, die sich dem Lehramte zuwenden, wird gewöhnlich die Doppelnatur des Begriffes der Pädagogik gänzlich verdunkelt, verkannt, vergessen. Denn das einemal handelt es sich doch bei der Pädagogik um die praktische Kunst zu unterrichten, zu erziehen, wohlthätigen Einfluss jeglicher Art auf die nachwachsende Generation zu nehmen; das anderemal ist unter der Pädagogik ein Theil wissenschaftlicher Disciplinen zu verstehen, welcher im Zusammenhange mit den grundlegenden Fragen, auf die er zurückgeführt werden muss, nicht weniger theoretischer und rein speculativer Natur ist, als jedes andere Wissen. In letzterer Beziehung kann das Studium der Pädagogik überhaupt keinen Werth haben, wenn es nicht eine ernstliche Richtung auf die Psychologie und Ethik nimmt, und eben diese Wissenschaften sind es, deren Erkenntnis dem Studium der Pädagogik allein eine tiefere Weihe verleihen können.[6]) Dogmatisch zusammengestellte Regeln, welche zuweilen als pädagogische Disciplin selbständig gedacht werden wollen, sind ein äusserliches, jeder Vertiefung baares Formelwerk, das mit anspruchsvoller Katechismusweisheit auftritt, gegenüber aller sonstigen Wissenschaft unserer Zeit aber nichts ist, als ein Anachronismus. In diesem Sinne wird man es verstehen dürfen, wenn schon Hartenstein darauf aufmerksam gemacht hat, dass der eigentliche Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik selbst die Lücken in der Darlegung des Verhältnisses zwischen der Pädagogik und Psychologie in seinen Schriften überall nur erst angedeutet hat, dass aber Herbart's Untersuchungen in dieser Beziehung freilich in eine Tiefe blicken lassen, von welcher die gewöhnliche pädagogische Praxis schwerlich eine Ahnung hat.[7]) Wie weit in dieser Richtung nun die wissenschaftliche Pädagogik seit einem halben Jahrhundert fort-

geschritten ist, dies zu erörtern ist hier nicht der Ort — das aber, was bei einem einseitigen Betrieb dieser ihrer Natur nach durchaus abhängigen Disciplin zu Tage zu kommen vermag, wird weder zu ernstlicher Vertiefung, noch zu praktischer Nutzanwendung führen können. Trotzdem hat man sich durch mannigfache unüberlegte Klagen über mangelhafte pädagogische Ausbildung der Lehrer an vielen Orten verleiten lassen, gerade diese höchst einseitige Richtung pädagogischer Studien durch Seminarien, Stipendien und Prüfungszwang in übermässiger und doch nutzloser Weise zu befördern. Während der freie, umfassende und ernstere Betrieb allgemein wissenschaftlicher Disciplinen und insbesondere der Philosophie bei den Lehramtscandidaten neben der Fachvorbereitung immer mehr zurücktritt, gibt man sich der Hoffnung hin, durch gewisse pädagogische Specialstudien und pädagogische Uebungen eine schnelle Reife jener Kenntnisse zu bewirken, die, wenn sie wissenschaftlich sein sollten, nur auf dem längeren Wege psychologischer Vorstudien erlangt werden könnten.

Darf man demnach den Werth eines einseitigen Betriebes der Pädagogik als selbständiger Disciplin bestreiten, so ist noch ausserdem zu bemerken, dass die spätere Anwendung der so erworbenen rein dogmatischen Kenntnisse mit dem wirklichen Bedarf von Unterrichtserfahrungen in einem bestimmten Fache in gar keinem inneren Zusammenhange steht. Man pflegt zwar, um die Nutzanwendung der Pädagogik einleuchtender zu machen, meist einen speciellen Theil hinzuzufügen, der den einladenden Titel der Didaktik erhält; aber im Grunde genommen ist dieser Appendix der Pädagogik etwas, das nicht nothwendig zum Wesen derselben gehört, wenn man sie wissenschaftlich begreift. Denn es ist doch klar, dass zwei Männer über sämmtliche pädagogische Fragen bis in die tiefsten Principien hinein vollständig eines Sinnes sein könnten, und dennoch über die Art und Weise, Geographie zu lehren, diametral verschiedene Ansichten haben könnten. Die Einheit ihrer pädagogischen Principien würde sie nicht zur mindesten Verständigung über die Didaktik der Geographie nöthigen oder zu einer Entscheidung über die praktischeste lateinische Schulgrammatik drängen, sondern sie müssten sich gegenseitig

das Bekenntnis ablegen, dass von ihren philosophischen Prämissen in der Pädagogik eine Nutzanwendung rein didaktischer Natur überhaupt nicht gemacht werden kann. Wer also zum Zwecke didaktischer Entscheidungen den langen Weg der Principien der Pädagogik, die ihrerseits wieder ohne Psychologie und Ethik keinen Werth hätte, betreten wollte, der schöpft sich Wasser aus einem goldenen Sieb.

Es wäre in der That auch eine arge Verkennung einer grossen modernen Gedankenarbeit, die seit Rousseau und Kant sich den tiefen Problemen der menschlichen Erziehung zugewendet hat, wenn man glauben machen wollte, dass es den philosophischen Köpfen in dieser Richtung darauf angekommen wäre, durch fadenscheinige Rechnungen über Ausdehnung und Eintheilung der Unterrichtsstunden gewisse Normalmasse zu entdecken. Auf dem trivialen Standpunkte, von dem diese Dinge oftmals behandelt werden, wird der Eindruck hervorgebracht, als ob die tiefen Probleme der Pädagogik dazu da wären, um zu entscheiden, ob man die lateinischen Ausnahmen besser durch Zumpt's Memorialverse einprägt oder nicht. Herbart hat einmal mit Rücksicht auf diese Dinge gesagt, es gebe in einem Wald unzählig viele Wege, die an den Ausgang desselben führen. Heute scheint eine Bibliothek von kleinen und grossen Schriften aufgestellt werden zu können, welche sich alle lediglich in diesen Waldspaziergängen ergehen und von denen jede mit dem Anspruch einer exacten Wissenschaft auftritt. Betrachtet man aber auch die Summe aller jener Erfahrungen, welche dem Schulmanne nöthig sind, um in einer bestimmten Disciplin den praktisch richtigen Lehrgang zu nehmen, so wird man sofort finden, dass diese Dinge mit den grossen Fragen der Erziehung, welche doch den Inhalt der Pädagogik ausmachen müssten, nur einen sehr beiläufigen Zusammenhang haben. Von Erziehung kann geredet werden in Bezug auf das Individuum, in Bezug auf ein ganzes Volk, in Bezug auf die Menschheit, aber es ist unmöglich, dass man von der Pädagogik eine Anleitung verlangen könnte für jegliche Thätigkeit, die in dem Individuum, in dem Volk, in der Menschheit einer Vervollkommnung fähig ist. Würde Pädagogik in diesem weitesten Sinne verstanden, so wäre nicht abzusehen, warum nicht der Tischler

aus ihr sich Raths erholen sollte, wie er seinem Lehrling die Handgriffe seines Handwerks am besten beibringt, wenn man dem Lehrer der Mathematik zumuthet, er solle sich aus ihr unterrichten, wie er dem Schüler seine Geometrie vortragen solle.

Wenn wir nicht irren, hat sich bei der Behandlung dieser Dinge eine Verwechslung sehr verschiedener Aufgaben eingeschlichen, und die Pädagogik scheint sich einer Sache angenommen zu haben, die ihr in Wahrheit ganz ferne liegt und in der sie im Grunde auch aus sich selbst nichts zu leisten vermag. Indem sie die sogenannte Didaktik unter ihre Fittige nimmt, betritt sie in Wahrheit ihr ganz fremde Gebiete, in welche sie nur durch einen räuberischen Einbruch zur Herrschaft gelangen konnte und auch gewöhnlich nur nach Art von Despoten das gesetzgeberische Szepter zu schwingen pflegt. Alle diese Pädagogen, die das grosse Wort zu führen pflegen über die Methoden, nach welchen Lateinisch, Griechisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Geologie und Botanik und noch viele andere Wissenschaften angeblich gelehrt werden sollen oder können, thun doch im Grunde nichts anderes, als was man auf einem andern Gebiete, dem der Medicin, mit einem Namen bezeichnet, welchen das Strafgesetz aller modernen Staaten nicht ohne entsprechendes Pönale erwähnt. Denn man darf es doch nachgerade als eine Curiosität unserer Zeit bezeichnen, dass bei der überwältigenden Entwickelung der Wissenschaften und ihrer Methoden noch immer Männer den Muth finden, über die Didaktik der verschiedensten Disciplinen zu reden und zu schreiben, von deren innerer Wesenheit, von deren Beobachtungswegen, von deren Erkenntnismitteln denselben auch nicht die geringste Ahnung beiwohnt.[8])

Wenn wir auch bei Herbart Versuche und Anläufe finden, die Didaktik der verschiedensten Disciplinen als Appendix seiner Pädagogik zu behandeln, so glauben wir keinen Anstand nehmen zu sollen, ihn dadurch zu entschuldigen, dass es eben vor fünfzig und mehr Jahren weit eher möglich war, in einem ziemlich grossen Kreise von Wissenschaften eine selbsteigene Orientirung zu besitzen als heutzutage. Man kann eine Reihe von bedeutenden Männern aus dem Anfang unseres Jahrhunderts nennen, welche

ein weites Gebiet verschiedenster Wissenschaften philologischer und naturwissenschaftlicher Disciplinen im Detail und in einem Masse beherrscht haben, welches die Bewunderung und das Staunen von uns Nachgebornen immer erregen wird. Eine Stellung dieser Art zur Wissenschaft einzunehmen, ist bei dem heutigen Stande der Forschung nicht nur Jedem versagt, sondern zur Zeit auch Keinem erlaubt. Denn wir stehen nun einmal in einer auf das Einzelne gerichteten geistigen Bewegung, welche erst nach Erreichung gewisser Endpunkte der Forschung wieder zu grossen Zusammenfassungen führen kann. Dass die Pädagogen dazu berufen sein sollten, diese höheren zusammenfassenden Einsichten einer fernen Zukunft heute vorweg zu nehmen, ist weder wahrscheinlich noch wünschenswerth, und es wird, wie einmal die Dinge stehen, wohlgethan sein, die Ausbildung der passenden Didaktik auch lediglich den einzelnen Wissenschaften selbst zu überlassen und sich dabei zu bescheiden, dass der Mann, welcher am meisten von den physikalischen Gesetzen weiss, auch der geeignetste sein wird, Jemanden die Geheimnisse der Aetherschwingungen am besten und nach der denkbar zweckmässigsten Methode beizubringen.

Auch ganz abgesehen von allem persönlichen Können und Wissen eines einzelnen Menschen wird sich nicht behaupten lassen, dass es jemals der allgemeinen Didaktik als solcher gelungen sei, neue Methoden in der Ueberlieferung wissenschaftlicher Disciplinen zu entdecken und zu verbreiten. Was immer im Unterrichte unserer heutigen Wissenschaften sich verändert hat und täglich vervollkommt, entspringt der vermehrten wissenschaftlichen Erkenntnis, der grössern Befähigung auf das Wesen der Sache zu dringen, nicht aber den Anleitungen einer dogmatisirenden didaktischen Ueberlegung. Dass man in der Physik vom Experiment den Ausgangspunkt nimmt, dass die Mathematik den analytischen Weg betrat, war eine Folge der inneren Wandlungen dieser Wissenschaften und beruht auf der sachlichen Erwägung des Gegenstandes selbst. Psychologie, Logik und in der Anwendung dieser Wissenschaften die Pädagogik selbst können erörtern, in welcher Weise die Synthese und in welcher Weise die Analyse im menschlichen Geiste sich vollzieht, welchen Weg aber der Chemiker einzuschlagen

hat, um die Natur seiner Stoffe erkennbar und verständlich zu machen, darüber entscheidet seine Wissenschaft, sein Gegenstand, seine Methode. Wollte man aber aus der formalen Ueberlegung der Verwendbarkeit der Wissenschaft für den Unterricht in den verschiedenen Schulen, auf den verschiedenen Stufen, in den verschiedenen Lebensaltern voreilige Gesetze schmieden, so würde man sehr häufig irre gehen. Manchem Zeitalter schien es unmöglich ein Verständnis für die Gesetze der Natur bei der Jugend vorauszusetzen. Heute müssten die Pädagogen vergangener Tage das Zugeständnis machen, dass der jugendliche Geist viel mehr und viel sicherer aufzufassen vermag, als sie erwartet hatten.

Es gibt nicht leicht einen Unterrichtszweig, in welchem sich die Methode seit kaum dreissig Jahren so gründlich geändert hat, als in der griechischen Grammatik. Als Curtius sein epochemachendes Schulbuch veröffentlichte, gab es Hunderte von Schulmännern, welche dasselbe für eine pädagogische Monstrosität hielten. Heute denkt die Didaktik, wie wir hoffen wollen, anders darüber. Und wie kam denn der treffliche Mann zu seinem gewagten Versuch? Haben ihm die Didaktiker seine Methode gelehrt? Dass es überhaupt möglich war auf Grund von sprachvergleichenden Principien den jungen Schülern eine Grammatik in die Hand zu geben, war die Wirkung der inneren Veränderung der philologischen Wissenschaften, nicht ein Werk äusserlicher didaktischer oder pädagogischer Ueberlegungen. Methoden zu finden, ist eben die Sache jeder einzelnen Wissenschaft, nicht die der allgemeinen Pädagogik.

Es liegt mir nahe, von Geschichte zu sprechen: ein Capitel, welches in den Leitfäden der Pädagogik, in den mächtig angeschwollenen didaktischen Lehrbüchern ziemlich ausführlich behandelt zu werden pflegt. Die Geschichte ist ein Gegenstand, in welchem in der That jedem Gebildeten es verhältnismässig leicht ist, ein inneres Verständnis zu gewinnen; man kann es daher begreiflich finden, dass die Didaktiker bei dieser Disciplin mit einem gewissen Behagen verweilen, und sollte meinen, dass es ihnen hier am leichtesten gelingen wird, etwas Brauchbares über die Unterrichtsmethode, über den Lehrgang zu sagen. Dennoch müssen wir gestehen, dass in sehr vielen Werken

didaktischer Art uns nie etwas vorgekommen ist, was auch nur den geringsten Ansatz eines neuen Gedankens verriethe. Selbst was Herbart in dieser Beziehung in seiner Pädagogik vorbrachte, zeigt von einer unendlichen Dürftigkeit.[9]) Man kann auch in dieser Beziehung ein schlagendes Beispiel dafür anführen, dass gerade von dem besten, was in Bezug auf die Methode der Disciplin heute als selbstverständlich gilt, die speculirende Didaktik keine Ahnung, und nicht den geringsten Antheil an der Einführung desselben hatte. Das beste, wichtigste und eingreifendste, was den historischen Unterricht heute auszeichnet, ist der historische Atlas, die Methode Geschichte auf der Landkarte zu studiren. Diese Methode konnte aber nicht geübt werden, so lange die Wissenschaft nicht auf dem Standpunkte war, einen beliebigen Zeitpunkt geographisch zu fixiren. Und wenn Herbart daher unter den 'bildlichen Darstellungen' historischer Hilfsmittel auch alte Landkarten genannt hat, wie er sich auch gewisser Zeichnungen, die ehemals unter dem Namen Strom der Zeiten bekannt waren, bedienen wollte, so liegt es heute in der Natur unserer wissenschaftlichen Entwickelung, dass wir ganz unerwartete Vortheile von den seither angestellten Forschungen historischer Geographie ziehen und über den Strom der Zeiten lächelnd zur Tagesordnung übergingen. Das massgebende Moment für die Methodik des Unterrichtes bleibt immer der jeweilige Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis und Forschung und es darf geleugnet werden, dass Jemand, der hierin nicht vollkommen und im Einzelnen orientirt ist, mitzureden berechtigt wäre.

Auch was die Auswahl des Stoffes beim Unterrichte betrifft, so kann gerade in Betreff der Geschichte der Beweis recht leicht erbracht werden, dass die allgemeine Didaktik dabei sehr häufig im Nebel umhertappt. So findet man die Behauptung immer von Neuem wiederholt, dass gewisse Partien der Geschichte bei dem Unterricht in den Mittelschulen nur oberflächlich, andere ausführlich behandelt werden sollen. In letzterer Beziehung erfreut sich die römische Republik einer gewissen Sympathie der Pädagogen, wogegen die Kaiserzeit — vermuthlich weil sie gewöhnlich im Dunkel eines schwachen pädagogischen Gedächtnisses schwebt — in grosser Verachtung steht. Nun ist aber die Umwandlung des

geistigen und politischen Lebens während der Kaiserzeit historisch so viel wichtiger, als alle andern Epochen der alten Geschichte, dass man die Unwissenheit der Gebildeten in dieser Richtung wol entschuldigen, aber durchaus nicht als den normalen Zustand betrachten kann. An dem Tage, wo die schwierige Forschung über diese Epoche zu jener Klarheit hindurch gedrungen sein wird, welche im Allgemeinen über die sogenannte Blütezeit der alten Geschichte besteht, würde es gewiss als eine Thorheit bezeichnet werden müssen, den Gebildeten das Verständnis gerade jener Periode zu versperren, in der die Wurzeln der christlichen Weltanschauung liegen. Besässe man schon heute jene Kenntnis der römischen Verwaltung, welche in sehr kurzer Zeit erlangt sein wird, so wären die didaktischen Gründe schwer einzusehen, warum ein Gebildeter über die solonische und servianische Verfassung besser unterrichtet sein müsste, als über die uns unendlich viel näher liegenden Municipaleinrichtungen des Kaiserreiches. Und wenn die Verbreitung, die innere geistige Entwickelung des Christenthums einmal, befreit von aller Mystik, in prosaisch greifbarer Deutlichkeit vorgestellt werden kann, so müsste man den Geschichtslehrer beklagen, der aus 'didaktischen Gründen' die römische Kaiserzeit 'nur sehr kurz' behandelt. Im gegenwärtigen Augenblicke hat der Unterricht in diesem Punkte mit Schwierigkeiten sachlicher Art zu kämpfen, durch welche begreiflich wird, dass man eine Lücke zu lassen ungern genöthigt ist; aber es liegt hier ein Mangel vor, dem die fortschreitende Wissenschaft mit jedem Tage mehr abhilft, und durch dessen endliche und sichere Beseitigung der erwähnte didaktische Calcul eines lichten Morgens über den Haufen fällt.

Die Wissenschaft ist es, welche über die Art, wie sie gelehrt werden soll, allein entscheidet. Jede Disciplin schreitet auf ihren Wegen und kann, wenn sie unterrichtend sein will, keine andere Methode haben als ihre eigene. Was soll hier die Pädagogik, was vermag die Didaktik anderes, als zu constatiren, dass die Mathematik nach den mathematischen und die Geschichte nach den historischen Methoden gelehrt und gelernt werden muss.

Diesem thatsächlichen Verhältnis entspringt es, wenn alle Versuche von den Lehrern eine allgemein pädagogische oder

didaktische Vorbildung mit Rücksicht auf deren Verwendbarkeit in der Schule zu fordern, höchst klägliche Resultate ergeben. Je mehr sich die Erprobung von Candidaten in dieser Richtung auf die eigentlich didaktischen Fragen zu beschränken bemüht, desto nichtssagender wird der Erfolg dieser Anstrengung sein. In Oesterreich wird nach der Prüfungsnorm vom Jahre 1856 von jedem Candidaten des Lehramts ein häuslicher sogenannter pädagogischer Aufsatz verlangt, von welchem die Hoffnung gehegt wird, dass er insbesondere über die didaktische Reife des künftigen Lehrers ein Urtheil zu geben geeignet wäre. Aufgaben dieser Art sind mit aller Gewissenhaftigkeit gestellt und bei Wiederholungs-, Ergänzungs- und Erweiterungsprüfungen meistentheils erneuert worden. Bei der Wiener Gymnasial-Prüfungscommission liegt in Folge dessen ein Material von mehreren tausend Elaboraten solcher Art vor; und wenn es auf diese Erprobung ankäme, so wäre nicht zu begreifen, dass an den Gymnasien Klagen über mangelhafte Pädagogik vorkommen können, denn alle die Tausende von mehr oder weniger umfangreichen Abhandlungen waren durchaus genügend erachtet worden. Man wird kaum $^1/_5$ Percent darunter finden, welche die Zurückweisung eines Candidaten zur Folge gehabt hätten. Daraus geht wol hervor, dass diese Arbeiten kaum mehr als eine unschädliche Stilübung sein konnten, und dass die darauf verwendete Zeit mit mehr Nutzen hätte verwendet werden können.

In Deutschland wird nach den meisten Prüfungsvorschriften neben der schriftlichen Erprobung pädagogischer Kenntnisse ein ernsteres philosophisches Studium verlangt. In dem elsässischen Reglement für die Prüfung der Candidaten wird (§. 7) die Pädagogik in dem Sinne eines Gegenstandes der allgemeinen Bildung behandelt und in wörtlicher Uebereinstimmung mit dem preussischen ältern Reglement (vgl. §. 26 der elsässischen und §. 28 der preussischen Verordnung) wird das Hauptgewicht auf Logik und Psychologie gelegt. 'Ebenso, heisst es ferner, muss sich Jeder darüber ausweisen können, dass er eine der wichtigeren philosophischen Schriften, deren Wahl ihm frei steht, mit Aufmerksamkeit und Verständnis gelesen hat. Die eigene mündliche und schriftliche Darstellung muss bei jedem Schulamtscandidaten erkennen lassen, dass er bereits zu einiger Selbständigkeit und zu innerer Ordnung

der Gedankenbildung gelangt ist. Es muss ferner bei jedem Candidaten einige Kenntnis der Geschichte der Philosophie, bei den Philologen namentlich der alten und eine allgemeine Bekanntschaft mit der Geschichte der neueren Pädagogik und den wesentlichsten Bestimmungen der Methodik vorhanden sein.'

Man wird gegen die Formulirung der voranstehenden Forderungen an einen Candidaten mancherlei einwenden können. Die Sätze sind sehr allgemein und unbestimmt und geben wenige kräftige Anhaltspunkte für eine solide Art des Examens, der Umfang dessen, was verlangt werden soll, ist bei ernster Vornahme der Prüfung zu gross, über die Auslegung der ganzen Bestimmung wird sich Streit erheben können und wenig Harmonie zwischen verschiedenen Examinatoren ergeben. Dennoch muss der Grundgedanke des Gesetzes, dass pädagogische Bildung nicht anders, als unter dem Gesichtspunkte der Erprobung thatsächlicher wissenschaftlicher Kenntnisse in einer theoretischen Disciplin erfordert sein kann, als durchaus richtig und verständig aufrecht erhalten bleiben.

Aber auch in Preussen scheinen die Anhänger einer pädagogischen Dressur zukünftiger Lehrer an den Mittelschulen in dieser Richtung Aenderungen anzustreben, welche zwar mit verschiedenen aber allezeit mit sehr weitgehenden Ansprüchen aufzutreten pflegen. Wenn Schrader in seinem soeben erschienenen Werke über die Verfassung der höheren Schulen, vor 'ausgebreiteten Universitätsstudien in der Pädagogik, wofür die Studenten weder Zeit noch Theilnahme noch Vorbildung haben' ausdrücklich warnt, so ist sicherlich die Anerkennung dieser Thatsache von Seite eines so erfahrenen Schulmannes mit dem grössten Danke zu begrüssen.[10]) Wenn aber derselbe Verfasser die ausgreifendsten Hoffnungen denn doch wieder auf ein eigenes pädagogisches Examen setzt, welches sich, den praktischen Staatsprüfungen des Richterstandes vergleichbar, an eine längere Probezeit im Schuldienste selbst anschliessen sollte, so verlegt er damit den Schwerpunkt der Erprobung des künftigen Lehrers nach einer Seite, wo nach seiner eigenen Anschauung zu besorgen ist, dass das Wesen des Unterrichtes zu trockenem und formalem

Schematismus oder zu einer empirischen Ansammlung von Regeln und Kunstgriffen sich verflacht.

Schöne und treffliche Worte sind es, welche Schrader über die Pädagogik spricht, welche ohne Psychologie und Geschichte der Philosophie kein lebendiger Wegweiser sein kann. Mit grösster Freude liest man die Ausführungen dieses erfahrenen Schulmannes da, wo er davon redet, dass der Student seine Zeit am besten verwendet, wenn er mit dem Ernste seiner wissenschaftlichen Fachstudien eine entsprechende Ausbildung in jenen philosophischen und historischen Disciplinen sucht, welche die einzige Grundlage pädagogischen Verständnisses sein können. Sollte es nicht als ein Widerspruch betrachtet werden, wenn der Verfasser nachher eine Prüfung verlangt, welche über das, was sich ohnehin aus der Probecandidatur schon ergibt, noch weiter fortschreitet? Und was soll denn bei einer solchen praktischen Staatsprüfung eigentlich geprüft werden? Pädagogische und allgemeine wissenschaftliche Fächer: Philosophie, Geschichte der Philosophie, Religionslehre u. dgl. m. Der Unterschied wird nur darin bestehen, dass nun nicht Professoren und Lehrer dieser Fächer, sondern Schulräthe, Directoren, überhaupt praktische Schulmänner dieses Examen abnehmen. Was dabei gefragt wird, ist selbstverständlich rein theoretisches Wissen; dass es dadurch praktisch wird, weil der Schulrath es fordert, dürfte schwerlich einleuchten. Und der Candidat selbst, sollte er seine Geschichte der Philosophie nun bei dem praktischen Examen besser wissen, weil er in der Zwischenzeit einigen Unterricht den Knaben in Sexta und Quinta gegeben hat? Wird er etwa dadurch in der Philosophie des Aristoteles einheimischer geworden sein, als damals, wo er ein gutes Colleg über den Gegenstand gehört hatte?

Wenn es sich bei dem befürworteten praktischen Examen darum handeln würde zu erproben, ob der an einer öffentlichen Anstalt beschäftigt gewesene Probecandidat sich mit den Schulreglements wirklich vertraut gemacht, ob er den Lehrerconferenzen mit Nutzen beigewohnt, ob er sich über die Aufgaben und über die Eintheilung des Lehrstoffs orientirt habe, ob er den ganzen Schulorganismus des Staates kennen gelernt, so wäre eine solche Prüfung zu begreifen und man fände bei derselben

die Vergleichung mit einem Richteramtsexamen am Platze. Wenn aber bei dem letzteren die Herren Richter wieder nichts anderes thäten als römisches Recht zu fragen, so könnte dann wol schon die Vereinfachung getroffen werden, dass ihnen es überhaupt überlassen bliebe, künftige Richter zu examiniren, wie es nach Schrader's Vorschlägen besser wäre, den Schulräthen und Directoren das ganze Examen gleich von Anfang an zuzuweisen. Denjenigen, welchen der eigentliche Wissenschaftsbetrieb obliegt, würde dadurch ein lästiges und zeitraubendes Geschäft abgenommen. Ob aber ein solches schulräthliches Examen auf die Länge seinen wissenschaftlichen Charakter behaupten würde, ist eine andere Frage; wir sind unsererseits geneigt zu glauben, dass das Examen aus Philosophie und allen jenen Gegenständen, die man in den weiten Sack der allgemeinen Bildung zu stecken pflegt, in den Händen der 'praktischen Examinatoren' zu einem dürren, oftmals antiquirten Austausch von Meinungen zweier Männer zusammenschrumpfen müsste, von denen weder der eine noch der andere dem Gegenstande gewachsen wäre. Was dabei freilich die Religionsprüfung anbelangt, welcher Schrader eine uns glücklicherweise ganz unverständliche Wichtigkeit beilegt, so wird er schon recht haben, dass darin nicht nur ein praktischer, sondern wo möglich auch ein in der Wolle gefärbter Schulmann allein ergiebige Resultate erzielen dürfte.

Alles was man Prüfung nennt, kann im öffentlichen und staatlichen Leben nur eine Feststellung dessen bedeuten, was nach gangbarem Gewicht und nach greifbarer Münze gewogen werden kann. Kirche und Polizeistaat haben von jeher es geliebt, auch Vorsehung zu spielen und nach Möglichkeit Herz und Nieren erforscht. Das leidenschaftliche Verlangen nach pädagogischen Erprobungen, welches eine Eigenthümlichkeit insbesondere des deutschen Schulmannes ist, muss im Wesentlichen als eine Abart jener kirchlichen und polizeilichen Intentionen bezeichnet werden. Denn es ist ein ebenso grosses Unding durch irgend einen einzelnen, auch noch so künstlichen speciellen Act untersuchen zu wollen, ob Jemand ein guter Patriot oder guter Christ ist, wie es unmöglich und nutzlos ist, durch eine Prüfung festzustellen, ob Jemand ein guter Pädagog sein wird. Erproben lässt sich bis zu

einem gewissen Grade, was Jemand weiss und eine Prüfung kann mit annähernder Sicherheit ergeben, was Jemand in einer bestimmt begrenzten Disciplin kann, aber ob Jemand ein guter Pädagog sei, darüber entscheidet nur eine Prüfung, welche das ganze Leben hindurch dauert. Ja noch mehr, aus sich selbst einen Pädagogen zu machen, hängt von der Erziehung ab, die sich Jeder in jeder Stunde des Tages selbst angedeihen lässt, und es ist daher hoffnungslos, in dieser Beziehung ein specielles Examen anstellen zu wollen.

Was nun aber jene Prüfung betrifft, welcher jeder Mensch in übertragenem Sinne des Wortes sein ganzes Leben hindurch und wenn er in einem Amte steht, während seiner gesammten Thätigkeit unterzogen ist, so muss man sich in Betreff des Schulwesens in der That wundern, dass gerade die Männer, welche mit den ausgedehntesten Vollmachten den Unterricht zu leiten berufen sind, immerfort über den Mangel an pädagogischen Prüfungen klagen. Sie ahnen wahrscheinlich nicht, dass sie sich dadurch ein Zeugnis ihrer eigenen Regierungsunfähigkeit ausstellen. Dreissig und vierzig Jahre ist der Lehrer im Amte und wird dabei stets vom Director, Schulrath, Ministerium pädagogisch beaufsichtigt, geleitet und regiert und dennoch klagt man darüber, dass der junge Mann nicht genug 'pädagogisch vorbereitet' in die Schule kommt. Mit einer in frühern Jahrhunderten ganz unbekannten Machtfülle hat der heutige Staat einen ungeheueren pädagogischen Apparat geschaffen und man kann sagen, dass kein Sperling von dem Dache eines Schulhauses fällt, ohne dass die hohen Schulbehörden nicht sofort davon benachrichtigt wären, und dennoch scheint ein Theil dieser eigenthümlichen Schulwelt daran zu verzweifeln, ausreichende Pädagogik üben zu können und verlangt von der 'Vorbildung' der Lehrerwelt nicht nur Kenntnisse des Lehrlings, sondern gleich auch die Vollkommenheit des Meisters.

III.

Auf welche Kosten diese sogenannte pädagogische Vorbildung erlangt werden müsste, ist klar. Welcherlei Pläne für pädagogische Drillung der Schulamtscandidaten auch ersonnen werden mögen, stets werden sie nur dadurch ausführbar, dass man die wissenschaftliche Vertiefung des Lehrers beschränkt oder unmöglich macht, denn die Zeit eines jungen Mannes lässt sich nicht spalten und für ernste wissenschaftliche Arbeit kann man nur während der Universitätsstudien erzogen werden. So sind wir auf dem Wege unserer Erörterung zu der Ueberzeugung gelangt, dass die wahre Vorbildung des Lehrers nur eine rein wissenschaftliche sein kann und wir glauben auch erweisen zu können, dass sie nichts anderes sein soll.[11]) Denn aller gute Unterricht wird lediglich davon abhängen, dass der Lehrer seinen Gegenstand vollkommen beherrscht. Dass irgend Jemand in dieser Beziehung in seiner Wissenschaft zu viel könne, zu viel leiste, wird doch im Ernste nicht behauptet werden. Es ist eine triviale und völlig unwahre Behauptung, dass der elementare Unterricht in einer Wissenschaft weniger Wissenschaft erfordere, als der gelehrte Unterricht. Niemand hat seinen Kindern alte Geschichte besser erzählt als Niebuhr; und dass wir so sehr viele elende Schulbücher für den Elementarunterricht besitzen, kommt heute daher, weil es seit einigen Decennien aus Gründen, deren Erörterung nicht hieher gehört, äusserst selten geworden ist, dass sich die Führer der Wissenschaften damit befassen, für den elementaren Unterricht ihrer Fächer zu sorgen. Was heisst überhaupt elementarwissenschaftlich lehren? Dazu gehört der allersicherste Einblick in das Wesen eines Faches; dazu gehört der wissenschaftliche Muth, viele Details unserer heutigen gewachsenen Kenntnisse in fest gegliederter Gestalt zusammenzufassen, der wissenschaftliche Sinn für die Hauptsachen und die nöthige souveräne Gleichgiltigkeit gegen das Hergebrachte, Veraltete, gegen das geistlos fortgeschleppte Material. Alle diese Eigenschaften erwirbt bei dem heutigen Stande der Wissenschaften nur der, welcher in einem Fache bis in die volle Tiefe geblickt hat. Ist es wahr, was uns

Schulmänner zuweilen sagen, dass häufige Missgriffe in der Quantität dessen geschehen, was an den Gymnasien gelehrt wird, so liegt die Ursache davon nur in mangelhaften Kenntnissen, in dem Umstande, dass man an diesen Anstalten das wissenschaftliche Material nicht wahrhaft beherrscht, sondern in demselben erstickt, dass der Geist nicht frei über die todte Masse einer elenden Buchstabengelehrsamkeit schaltet, dass es mit einem Worte an der nöthigen wissenschaftlichen Tüchtigkeit gebricht.

Man müsste sich wundern, warum in Berichten der Schulmänner bei Besprechung der Unterrichtsmängel so selten der Wunsch nach einer grösseren wissenschaftlichen Qualification und Ausbildung der Lehrerwelt zum Ausdruck kommt, wenn man es nicht sehr menschlich finden würde, dass in der Aufsicht des Schulwesens der wissenschaftliche Gesichtspunkt meist ausser Betracht bleibt. Bei der raschen Entwickelung der heutigen Wissenschaft, der selbst der Fachmann nur mit Mühe zu folgen im Stande ist, liegt es in der Natur der Dinge, dass der jüngere Mann manchmal gründlicher, besser und zeitgemässer in seiner Wissenschaft unterrichtet ist als der ältere, während dieser doch wieder vermöge der Natur der nothwendigen Schulverwaltung sich in den leitenden Stellen findet. Dass nun dieser ältere Mann, der ausserdem durch eine Fülle von äusseren Geschäften fast erdrückt ist und seine wissenschaftlichen Kenntnisse nicht ohne Anstrengung zusammenhält, nicht gerade gemeint sein wird, in erster Linie von der mangelhaften Wissenschaft der Lehrer zu sprechen, ist wohl verzeihlich. Wäre es möglich — woran wir indess bei der Gebrechlichkeit menschlicher Einrichtungen noch lange nicht glauben — dass zwischen den Wissenschaft fortbildenden und Wissenschaft verbreitenden Lebenssphären ein in das praktische Schulwesen organisch eingreifender Zusammenhang bestände, wie er begrifflich und in der Theorie etwa der französischen Universität innewohnt, so würde gar bald entdeckt werden, dass die Mängel alles Unterrichtes ausschliesslich ihre Wurzel in mangelhafter wissenschaftlicher Tiefe haben. Das vollkommenste Wissen und Können ist allemal auch das, welches am leichtesten mitgetheilt und übertragen werden kann.

Für die Leistungsfähigkeit der Schule ist der wissenschaftliche Stand der Lehrer das massgebendste Moment. Ist man in der Lage, die Wissenschaft derselben zu heben und zu fördern, so wird sich nach aller Erfahrung der Unterrichtsgeschichte auch das Schulwesen in entsprechendem Verhältnisse heben. Wir haben in Oesterreich heute Mittelschulen, welche nach Umfang und Tiefe des Unterrichtes sehr viel mehr leisten, als die Gymnasien vor dem Jahre 1848, einfach deshalb, weil die Lehrer vor dieser Zeit so gut wie keine wissenschaftliche Vorbildung erhalten haben, sondern auf dem Standpunkte von Autodidakten standen, was nicht ausschliesst, dass sich auf diesem Wege einzelne sehr ausgezeichnete Kräfte entwickelten. Der allgemeine Standpunkt der Wissenschaft war aber ebenso sicher nicht nur ein tieferer als heute, sondern geradezu ein beschämender. Wir hatten keine philosophischen Facultäten, keinen wahrhaften Universitätsunterricht und in Folge davon auch keinen wissenschaftlichen Gymnasiallehrerstand. Wenn dies heute anders geworden ist, so liegen die Ursachen davon mit massiver Deutlichkeit vor Augen. Für diesen innigen Zusammenhang von wissenschaftlicher Qualification des Lehrermateriales und Hebung des Schulwesens gibt die Geschichte der österreichischen Gymnasien ein stärkeres Beispiel, als diejenige Preussens und einiger anderen deutschen Länder, weil hier die Entwickelung eine stetigere und innerlichere war, in Oesterreich dagegen der Abschnitt des Jahres 1849 für Jedermann erkennbar zwei verschiedene Systeme gewaltsam von einander trennt.

Ist nun aber sichergestellt, dass die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer den entscheidenden Factor für den Fortschritt im Unterrichtswesen bildet, so fällt auf die Erprobung der Candidaten im wissenschaftlichen Examen das ganze Schwergewicht der neuerdings aufgeworfenen Schulfrage. Vermag die Unterrichtsverwaltung im Ganzen und Grossen dafür zu sorgen, dass sich die Bildung und wissenschaftliche Tüchtigkeit der Candidaten des Lehramtes noch weiters vervollkommne, so werden auch die Resultate des Unterrichtes besser sein und die Klagen werden von selbst verschwinden. Um dieses Ziel zu erreichen, müssten mancherlei Umstände mitwirken, gewiss aber werden die Lehr-

amtsprüfungen dabei eine ernste Aufgabe zu erfüllen haben. Wir brauchen nach den voranstehenden Schlüssen die Bemerkung nicht zu scheuen, dass in der That das gesammte Gedeihen des Unterrichtes von der richtigen Form und der ernsten Durchführung der wissenschaftlichen Erprobung abhängt. Die Vervollkommnung der wissenschaftlichen Prüfungen verdient daher die Aufmerksamkeit der höchsten Schulbehörden in weit grösserem Masse als gemeiniglich jetzt der Fall ist, wo man dieselben als ein unvermeidliches Uebel anzusehen pflegt, mit dem man sich im praktischen Leben bei der Verwendung der Lehrkräfte, bei Anstellungen und Beförderungen recht und schlecht abfinden muss.[12])

Die Schwierigkeiten sind nicht geringe, welche sich bei der sachlich durchaus begründeten, aber in steigender Progression fortschreitenden Specialisirung der Wissenschaften einem zweckmässigen Prüfungsverfahren für das Gymnasiallehramt immer mehr entgegen stellen. Welche ausserordentliche Einwirkung der Umstand, dass das Universitätsstudium immer mehr den engsten Fachbildungen zustrebt, auf die Vorbereitung der Candidaten des Lehramtes ausübt, lässt sich keinen Augenblick bemänteln. Wie die Dinge einmal liegen, hat sich ein gewisser Gegensatz zwischen den allgemeinen Lehrbedürfnissen der Mittelschulen und der Richtung der Zeit auf das Einzelnste herausgebildet. Erforschung ganz bestimmter und in die speciellsten Feinheiten verfolgter Probleme betrachtet die heutige Wissenschaft als den Prüfstein jeder Thätigkeit; von einer möglichst ausgebreiteten Verwendbarkeit des Lehrers dagegen vermag die Schulorganisation ihrerseits nicht abzusehen. Hierin liegt die tiefere und ernstere Entzweiung, welche zwischen den Aufgaben des Mittelschulunterrichtes und den Anforderungen des heutigen Wissenschaftsbetriebes besteht und in welcher es noch nirgends gelungen ist, die rechte Vermittlung zu finden. Dies ist der eigentlich springende Punkt bei der ganzen Frage der Vorbereitung künftiger Lehrer. Man hat noch kaum dieses Sachverhältnis in seiner Schärfe erfasst und daher keinen Anfang gemacht, sich über die Heilmittel zu verständigen.[13])

Gegenüber der frühzeitigen Uebung des heutigen Universitätsstudenten in den speciellsten Problemen der Wissenschaft, gegenüber der früh, ja sagen wir es offen häufig zu früh betretenen Bahn der Forschung macht sich die Forderung der Verallgemeinerung der Kenntnisse, der Studien, der Bildung des jungen Mannes in jedem Zweige fühlbar. Auch vom rein wissenschaftlichen Standpunkt, ganz abgesehen von aller Nutzanwendung, ist es beklagenswerth, wenn sich der Gesichtskreis der Jugend auf immer engeres und engstes Gebiet zu beschränken strebt. Aber wenn wir heute in wissenschaftlichem Sinne von nothwendiger Verallgemeinerung der Studien sprechen, so verstehen wir darunter etwas ganz anderes, als was vor fünfzig Jahren damit gemeint worden ist. Damals hatte man kein Bedenken und brauchte keines zu haben, die sogenannten humanistischen Wissenschaften als eine Einheit zu fassen. Man hatte keinen Zweifel, dass ein wahrhaft gebildeter Philologe das Gebiet der Geschichte und Geographie, die Litteratur der modernen wie der antiken Völker, die Kunst der Alten und der Neuen als seine Domäne ansehen könne und eine genügende Orientirung in allen diesen Disciplinen zu fordern, schien selbst einem jungen Mann gegenüber nicht für unbescheiden. Was hatte man für einen Begriff vom Naturforscher! Dass es noch engere Grenzen und Kreise innerhalb der Wissenschaft geben könne, welche die Natur überhaupt zum Objecte hat, würde kaum verstanden worden sein. Ja selbst Geschichtswissenschaft und Naturwissenschaft konnte nach dem Beispiel grosser Männer wie eine erfassbare Einheit angesehen werden.

Wie anders liegen nun alle diese Dinge jetzt. Nicht nur sind die einzelnen Zweige zu selbständigen Stämmen geworden, noch viel wichtiger, eingreifender und beschwerlicher ist es, dass die verschiedenen Disciplinen ganz andere Anlehnungen, ganz andere Combinationen suchen, als die waren, welche die Encyklopädie der Wissenschaften ehemals an die Hand gab. Den Philologen verweist seine Wissenschaft bald auf Sprachvergleichung und Physiologie, bald auf Archäologie und Jurisprudenz; der Geograph bedarf der Anlehnung an die Naturwissenschaften weit mehr als an die Geschichte, und die Naturwissenschaften occupiren das Terrain der Geschichte in immer weiter gehenden

Kreisen. Schon lässt sich von dem durchschlagenden Gesichtspunkt nicht mehr absehen, dass die eine Hälfte der Naturwissenschaft ihre natürliche Anlehnung und Einheit in dem ungeheuer gewachsenen Gebiet des mathematischen Wissens findet, während der andere Theil in der letzteren Richtung fast ein Hindernis eigenen Fortschreitens erblickt. Der Begriff der Verallgemeinerung des wissenschaftlichen Faches ist in allen diesen Fällen ein gänzlich neuer, veränderter und es wäre zwecklos, sich gegen diesen wuchtigen Gang des wissenschaftlichen Lebens und Geistes auflehnen zu wollen. Wer da vermeinen würde, dass er durch den Eigensinn von Prüfungsgesetzen, durch den Zwang äusserer Staatseinwirkungen in das gewaltige Getriebe der Wissenschaften eingreifen könnte, müsste sich bald überzeugen, dass in Folge davon in keinem Fache mehr geleistet wird, was auf den Namen der Wissenschaftlichkeit Anspruch hätte.

Man wird zugestehen, dass in diesem Zusammenhange der Dinge die Bildung der Fachgruppen bei der wissenschaftlichen Vorbildung der künftigen Lehrer eine weit über das nächstliegende Bedürfnis des Unterrichtes hinausragende Bedeutung hat. Will man überhaupt wissenschaftliche Mittelschullehrer, so können sie nur auf Grund jener Combinationen, jener Anlehnungen und Einheiten, jener Zusammenhänge geschaffen werden, welche der Stand der heutigen Wissenschaft an die Hand gibt. Hier kann kein bloss äusserliches System nützen, hier kann keine blosse pädagogische Zweckmässigkeit entscheiden, hier müsste Alles, was der innern Wahrheit und Wesenheit der Wissenschaft widerspricht, zu einem leeren Schein, zur Lüge und Wissensheuchelei führen; jede Prüfung, welche die inneren Gesetze des heutigen Wissenschaftsbetriebes verkennt, müsste in Kurzem zu blosser Formalität und nur äusserlich genügender Legalität herabsinken.

IV.

Es sei nun gestattet, auf diesen Grundlagen unsere gegenwärtigen Prüfungseinrichtungen, Systeme und Gesetze etwas eingehender zu untersuchen. In dem preussischen und neuerdings in dem Reglement für Elsass-Lothringen gibt es, von der Religion und den neueren Sprachen abgesehen, eigentlich nur zwei grosse Prüfungsgruppen, in denen eine *facultas docendi* erworben werden kann: das philologisch-historische und das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach.[14]) Wenn diese Vereinigung so verschiedener Wissenschaften heute rücksichtslos als ein Anachronismus empfunden werden muss, so macht auch wirklich das preussische Reglement selbst ein Zugeständnis, indem es von der Möglichkeit, eine umfassende *facultas docendi* in diesen ausgedehnten Gruppen zu erlangen, absieht, und ein complicirtes System von Graduntersch ieden der Lehrbefähigung für die einzelnen Fächer zulässt. Hiebei wird leider von dem Gesichtspunkte ausgegangen, dass für den Unterrichtsbedarf in einem Fache auf den untersten Stufen ein sehr ernstliches Examen nicht erforderlich sei.

Wenn bei dieser Auffassung der Dinge die Resultate der wissenschaftlichen Erprobung bei den preussischen Prüfungscommissionen nicht allzu schlecht erscheinen, so wird dies nur dadurch erklärlich, dass der von den preussischen Gymnasien herkommende Abiturient noch einen Reservefond von Kenntnissen mitbringt, welcher ihm bei dem Lehramtsexamen durchhilft. Eine wissenschaftliche Fortbildung im eigentlichen Sinne aber kann der Candidat auf der Universität in jenem enormen Umfange des Prüfungsreglements thatsächlich nicht erlangt haben. In dem Momente, wo alle Commissäre einer Prüfungscommission mit ernsten Forderungen an den Candidaten herantreten würden, müsste sich die völlige Unausführbarkeit des bestehenden Reglements auch in Preussen sofort zeigen. Es fristet sein Dasein in der Praxis dadurch, dass in den Kreisen der Universitätslehrer längst die Ueberzeugung wie zur andern Natur geworden, dass Germanisten, Historiker, classische Philologen, Mathematiker, Physiker, Naturhistoriker (Zoologen, Botaniker, Geologen) u. s. w. jeden-

falls doch nur in einem Fache eine ganz gründliche Vorbereitung besitzen können und dass man es daher für selbstverständlich anzusehen pflegt, wenn der Candidat in einem durch das Gesetz äusserlich adjungirten Fache der Gruppe eben nur dürftig unterrichtet ist. Ob aber darnach die ganze Gruppeneintheilung des Reglements nicht zum blossen Schein herabsinkt, muss dahingestellt bleiben.

Erwägt man ausserdem, dass auch die Form der preussischen Lehramtsprüfungen eine ziemlich laxe ist, dass es keine Clausurprüfung gibt, dass, selbst eine dreistündige ununterbrochene Dauer der mündlichen Prüfung vorausgesetzt, bei der Menge der zu examinirenden Gegenstände auf keinen ein ausreichendes Schwergewicht fallen kann, so wird man uns wenigstens nicht verdenken, wenn wir an einer ernsten, tiefgehenden und dem heutigen Stande der Wissenschaften streng entsprechenden Erprobung der dortigen Gymnasiallehrer zweifeln müssen. Und wenn nun wirklich Klagen über mangelhafte Unterrichtsweisen an den Gymnasien in den letzten Jahren in überraschender und ungeahnter Art zu uns herüberschallten, so wird das wahre Sachverhältnis ohne Zweifel in Preussen wie in Oesterreich dasselbe sein. Nicht an der Pädagogik, nicht an den vielbegehrten Studien dieser dunkeln Wissenschaft wird es fehlen, sondern darin, dass die Candidaten ihren Lehrstoff selbst auf den untersten Stufen nicht ganz sicher beherrschen, dass sie nicht über dem Unterricht stehen, sondern in dem angewachsenen Stoffe selbst unbehaglich schwimmen, dass sie eben mit einem Worte nicht genug ihre Wissenschaft verstehen, den heutigen Aufgaben nicht ganz gewachsen sein dürften.

Von welchen wesentlich veralteten Wissenschaftsbegriffen das preussische Reglement übrigens erfüllt ist, zeigt der Anschluss der Geographie an Geschichte zugleich mit der Forderung, die classischen Sprachen, Religion und Deutsch mindestens in den mittleren Classen unterrichten zu können; darf man sich da wundern, wenn die Geographen und Historiker mit ihren Dissertationsproben von oft sehr zweifelhaftem Latein keinen übermässig guten philologischen Unterricht in Quarta geben? Eben so erstaunlich scheint zu sein, dass bei der heutigen Ausdehnung des

mathematisch-physikalischen Wissens jeder Studirende dieser Fächer ohne Ausnahme auf der Universität Zeit finden muss, die beschreibenden Naturwissenschaften, die meistens weder dem Geschmacke noch den Interessen, noch der Geistesrichtung des Mathematikers entsprechen, ausgedehnt und ernstlich zu cultiviren. Dass aber eine Prüfung, welche keinerlei Rückwirkung und Einfluss auf den wirklichen Gang der Studien und der Vorbereitung eines Candidaten genommen hätte, zu einer blossen Formsache herabsinkt, muss immer und immer wiederholt werden. Man prüfe wenig, aber mit wissenschaftlichem Ernste und wirklicher Strenge. Die Zeiten sind vorüber, wo Jemand in vier bis fünf Disciplinen ein so unterrichteter Mann sein konnte, um ungezwungen und mit freier Beherrschung des Stoffes den Gegenstand auch lehren zu können. Ist es nun aber für den Unterrichtserfolg an den Gymnasien schon sehr beschwerlich, dass durch Halbwisserei der Lehrer die kleineren und Nebenfächer zu blossen Gedächtnisquälereien verurtheilt sind, so ist der Schade, welcher dem ernstlichen Betrieb der Hauptfächer gerade durch das Prüfungsreglement beigebracht wird, der eigentlich gefährliche und wunde Punkt jeder unsachlichen und gewaltsamen Eintheilung. Denn da der Studirende der Philologie oder der Mathematik und Physik vermöge der Prüfungsnormen nicht seine ganze volle Zeit und Aufmerksamkeit seiner Wissenschaft zuwenden kann, sondern während der Universitätsstudien fortwährend abgezogen wird durch Gegenstände, die er wegen des Examens rasch zu ergreifen trachten muss, so wird solchergestalt auch der Theil des Gymnasialunterrichtes beschädigt, auf welchen das Hauptgewicht und die grösste Stundenzahl fällt. Wahrlich besser wäre es, man forderte von jedem Lehramtscandidaten entweder nur classische Philologie, oder nur Mathematik und überliesse daneben alle übrigen Disciplinen des jetzigen Gymnasiums ihrem Schicksale, wie etwa in den Jesuitenschulen mit den Gegenständen geschah, die man unter dem Begriff der Erudition zusammenfasste!

Das österreichische Prüfungssystem der Lehramtscandidaten hat neben anderen Vorzügen auch den, dass es keine übermässigen Combinationen von Wissenschaften fordert, die sich ihrer Natur nach schwer vereinigen. Dennoch ist das bestehende

Gesetz vom Jahre 1856 hierin erheblich weiter gegangen als das, welches im Jahre 1849 die Grundlage des gesammten Fachunterrichtes unserer Mittelschulen geworden ist.[15]) Namentlich hat es sich als beschwerlich und für den Unterricht in der Mathematik kaum gedeihlich erwiesen, dass die Naturhistoriker zu einer Prüfung aus diesem Gegenstande gezwungen werden, welche sie befähigen soll, den mathematischen Unterricht im Untergymnasium zu geben. Diese Prüfung, zu welcher der Naturhistoriker weder das Talent noch die Liebe hinzubringt, würden, wenn strenge genommen, kaum zehn Percent wirklich zu bestehen vermögen; die Folge der laxen Anwendung des Gesetzes aber ist, dass eine Lehrbefähigung ausgesprochen wird, die eigentlich keine ist und die zum Segen des praktischen Unterrichtes nicht gereichen kann. Auch hier liegt die Quelle der Ueberbürdungsklagen in der Ertheilung von Lehrbefähigungen, denen eine entsprechende sachgemässe Vorbereitung, eine wirkliche Kenntnis, eine gediegene Erfassung der mathematischen Wissenschaften nicht entfernt vorhergegangen ist. Dieser Art von Candidaten verdenkt es Niemand, dass sie sich während ihrer Universitätsstudien mit Naturwissenschaften, nicht aber mit Mathematik beschäftigt haben, und man ertheilt ihnen eben die Lehrbefähigung auf Grund von sehr unzureichenden Kenntnissen. Was aber der Mathematikunterricht, welcher von einem mit dem Fache widerwillig und ungenügend vertrauten Lehrer durch vier Jahre hindurch ertheilt wird, werth sein kann, mag Anderen zu entscheiden überlassen sein.

Sieht man von dieser Schwerfälligkeit des Gesetzes in der angedeuteten Richtung ab, so kann dagegen zugestanden werden, dass die Gruppirungen in demselben keineswegs allzu umfassend oder ganz widernatürlich wären. Nur ist in Betreff der Nebenfächer eine Reihe von Forderungen aufgestellt, welche vielerlei Verbesserungen zuliessen. So ist nicht recht einzusehen, was es dem Philologen nützen soll, neben den Staatsalterthümern auch noch eine davon unabhängige Prüfung aus alter Geschichte zu machen, während es in der Natur der Sache läge, dass der Philolog eben die alte Geschichte nach ihrer Richtung auf die Staatsalterthümer genau kennen müsste. Eine Ausdehnung der Lehrbefähigung des Philologen auf die Geschichte überhaupt, hat dagegen sowohl

das Gesetz vom Jahre 1849 wie das von 1856 mit vielem Recht und richtiger Einsicht ganz vermieden und die dreissigjährigen Erfahrungen der Wiener Prüfungscommission beweisen zur Genüge, wie ganz unmöglich dergleichen Erweiterungen auch in der Zukunft sein werden.[16]) Denn gerade die Studirenden der Philologie kommen nur sehr schwer den ohnehin nicht übermässigen Aufgaben nach, welche das Gesetz an sie stellt.

Vom Jahre 1871 bis zum Jahre 1878 haben sich bei der Wiener Prüfungscommission überhaupt angemeldet 1311 Candidaten. Zeugnisse der Lehrbefähigung wurden in derselben Zeit 589 Candidaten ertheilt. Hievon haben aber bei 20 Percent Ergänzungs-, Erweiterungs- und Wiederholungsprüfungen gemacht und mithin kann man sagen, dass etwas über ein Drittel der zur Prüfung sich meldenden Candidaten das Ziel ihres Strebens erreicht und bei der Wiener Prüfungscommission zur vollen Lehrbefähigung gelangt. Von den nicht an das Ziel gekommenen Candidaten ist nur ein Bruchtheil in aller Form des Gesetzes durch Schlussurtheil zurückgewiesen worden, der weitaus grösste Theil trat vor oder nach Ablieferung der Hausarbeiten von der Prüfung selbst zurück. In der letzteren Kategorie haben die Philologen in dem angegebenen Zeitraume ein Contingent von 245 gestellt, während die Zahl derer, welche das philologische Examen vollkommen und für alle Classen des Gymnasiums beendeten, noch nicht anderthalb hundert betragen dürfte. Günstiger sind die Ziffern in den andern Fächern der Prüfung, doch waren Ende des Jahres 1878 von den angemeldeten Candidaten noch 143 Historiker, 116 Mathematiker und 85 Naturhistoriker mit ihren Prüfungsverpflichtungen im Rückstande.

Hieraus geht hervor, dass eine grössere Belastung der Candidaten mit Gegenständen, welche nicht in das Fach gehören, dem sich dieselben in vollem Masse gewidmet haben, zur Zeit ganz und gar unmöglich wäre, und dass eine Vergrösserung der Gruppen durchaus nur auf Kosten des ernsten Studiums und der wirklichen soliden Fachbildung möglich sein würde.[17]) Wir wollen nun zwar nicht verhehlen und werden später genauer zeigen, dass die Prüfungscommissionen in Prag, Innsbruck und Graz Resultate erzielen, die dem Statistiker einiges Erstaunen erregen

werden, aber wir glauben doch der Zustimmung auch von dieser Seite sicher zu sein, wenn wir sagen, dass die gegenwärtigen Leistungen der Candidaten eine Vergrösserung der Prüfungsgruppen in keiner Weise räthlich erscheinen lassen. Bald würde ein so allgemeiner Rückgang der Vorbereitung sich bemerkbar machen, dass sodann in keinem einzigen Gegenstande tüchtige und ausreichende Kenntnisse vorhanden wären.

Während von manchen Seiten eine Reform des Prüfungswesens in der Absicht auf die möglichste Extension der Lehrbefähigung angestrebt wird, dürften Jene, welche mit der Sache vertraut sind, vielmehr das Verlangen nach intensiveren Studien und einer tieferen Ausbildung des künftigen Lehrers haben.[18]) Das letztere schliesst die wahrhafte Verallgemeinerung nicht aus. Auch unsererseits und vom wissenschaftlichen Standpunkte der Vorbereitung kann eine immer weitergehende gelehrte Specialisirung des Studienbetriebes gewiss nicht befürwortet werden. Aber wir verstehen unter Verallgemeinerung der wissenschaftlichen Bildung nicht die Oberflächlichkeit, sondern die Vertiefung. Wer die classische Philologie mit ernstem Hinblicke auf die Sprachvergleichung, auf die Archäologie und Alterthumswissenschaft, selbst auf die Jurisprudenz studirt, der verallgemeinert nicht nur sein Wissen, sondern er vertieft es zugleich. Nach dieser Seite hin kann das Prüfungswesen einen wohlthätigen Einfluss auf den modernen Studienbetrieb nehmen, wenn es in freiem Geiste und möglichst losgelöst von den Aengstlichkeiten und Kleinlichkeiten des ephemeren Schulbedürfnisses aufgefasst und reformirt würde. Diese Verallgemeinerung, welche zugleich Vertiefung ist, würde absehen können von dem Uebermass speciellster wissenschaftlicher Untersuchungen, die den heutigen Studenten nicht selten schon vom ersten Augenblicke seiner akademischen Laufbahn in bedenklichstem Athem halten. Eine zu grosse Ausdehnung der schriftlichen häuslichen Arbeiten gibt der Erprobung der Candidaten eine falsche Richtung und lässt den Gedanken aufkommen, als ob es bei der Vorbereitung zum Lehrberuf vorzugsweise auf schriftstellerische Geschicklichkeit und auf die Fortbildung der Wissenschaft im gelehrten Sinne ankomme. Ein forcirter Forschungsbetrieb, welcher auf den Universitäten zuweilen mit Vor-

liebe gepflegt worden ist, macht die Candidaten über die eigentlichen Aufgaben des Studiums irre und lenkt die Aufmerksamkeit von der nothwendigen Verallgemeinerung und Vertiefung ihrer Studien ab. Die Productivität der jungen Leute wird gewaltsam herausgefordert und grossgezogen und diese erfreuen sich nicht genugsam an der ruhigen bescheidenen und beschaulichen Aufnahme dessen, was in den Wissenschaften geleistet worden ist. Ein hastiges Bestreben mit in die Reihe der wissenschaftlichen Entdecker einzutreten, verhindert die allgemeinere Vorbereitung, das exacte Wissen und Können. Diese Art der Specialisirung ist es, welche dem Fachstudium schädlich ist, und welche nicht selten zu Enttäuschung und Ueberdruss führt. Unsere Erprobungen der Candidaten an der philosophischen Facultät leiden sämmtlich an einer erhitzten Prüfungsschriftstellerei. Die meisten Vorschriften und Gesetze über das Examen der Mittelschullehrer haben in dieser Beziehung so sehr über das Ziel hinausgeschossen, dass eine Verbesserung gar sehr am Platze wäre.

Würde durch Vereinfachung der schriftlichen Arbeiten etwas mehr Zeit gewonnen, so wäre der Candidat in der Lage, seiner receptiven wissenschaftlichen Thätigkeit mehr zuzumuthen, so vermöchten die Examinatoren mehr Gewicht auf die vollkommene und sichere Beherrschung des Stoffes bei den Prüfungen zu legen. Hier ist der Punkt, wo Abhilfe nöthig ist und auch ohne grosse Aenderungen in den Grundsätzen unserer modernen Unterrichtsverhältnisse gebracht werden kann. Man beschränke die schriftlichen Erprobungen der Candidaten auf das allernothwendigste und man erhitze die jungen Gemüther auf den Universitäten auch nicht durch ausschweifende seminarische Hoffnungen künftiger schriftstellerischer Grösse. Ein gewisses faustisches Wort, welches aber angesichts der heutigen Sachlage an den meisten Universitäten zu citiren unhöflich wäre, würde man allerdings gut thun der strebsamen Welt unserer künftigen Lehrer immerfort entgegenzuhalten, ohne dass deshalb ein gänzlicher Verzicht auf jede Anleitung zu dereinstiger selbständiger Forschung der nachkommenden Generation eintreten müsste. Jedenfalls ist es höchst überflüssig, dass die Lehramtsprüfungen für die Mittelschulen diese ohnehin in der Zeit liegende Richtung frühzeitiger Schriftstellerei noch befördern.

Eine kleine litterarische Arbeit lässt in rascher Prüfung den Examinator erkennen, wessen Geistes ein Candidat ist; mehr zu erwarten, kann nicht die Aufgabe sein, und es ist die grösste Zeitvergeudung, wenn junge Leute durch ausgedehnte Forschungsversuche und umfangreiche Hausarbeiten nicht selten schon mit der Absicht, sich durch den Druck der Schrift nachher bekannt, wol auch einen Namen zu machen, debutiren, während es ihnen oft genug an einer festen und sichern Kenntnis des Nothwendigsten und Einfachsten mangelt. Was dem heutigen Wissenschaftsbetrieb die Verwendbarkeit in der Schule so sehr benimmt, ist nicht, wie man häufig meint, die Specialisirung, sondern der übermässige Productionstrieb und Forschungseifer, die unruhige Hast etwas Neues schaffen zu wollen, bevor noch das Bekannte in voller Erfassung Eigenthum geworden ist. Das österreichische Prüfungsgesetz belastet in diesem Punkte die Candidaten mit drei und vier häuslichen Arbeiten, und obwol dabei ursprünglich nur an sehr kleine Themata gedacht worden sein mag, so brachte der Gebrauch es doch mit sich, dass die Candidaten oft mit hundert Bogen der bedenklichsten schriftstellerischen Versuche vor der Commission zu erscheinen pflegen. Das preussische Reglement gestattet wenigstens, dass es auch bei der Bearbeitung von zwei häuslichen Thematen sein Bewenden haben könne, wenn es auch die Möglichkeit einer dritten Aufgabe eröffnet. Es mag dabei viel von dem Gebrauche abhängen, welcher in Deutschland in dieser Beziehung bei den einzelnen Prüfungscommissionen eingebürgert sein wird; das aber darf man als eine sehr allgemeine Beobachtung hinstellen, die nicht blos österreichische, sondern auch die Universitäten des deutschen Reiches trifft, dass trotz der unermesslichen Ausdehnung der wissenschaftlichen Litteratur die Belesenheit, die ernste Bücherkenntnis, ja selbst das rechte Interesse an den vornehmsten Werken wesentlich abgenommen hat. Man schlägt die Bücher nach, aber man liest sie nicht; in der Philologie — das dürfen wir wenigstens nach unseren österreichischen Erfahrungen mit Bestimmtheit behaupten — mangelt es auch durchaus an einer umfassenden Autorenlectüre. Selbst jene classischen Schriftsteller, welche Gegenstand des Schulbetriebes sind, pflegen den Candidaten keineswegs in voller Ausdehnung bekannt zu sein.

Gewisse mit Recht oder Unrecht heute aus der Mode gekommene classische Schriftsteller, die unsern Voreltern wie das tägliche Brot waren, sind heute den Candidaten eben nur aus der Litteraturgeschichte bekannt. Der Schreiber dieser Zeilen hat unzähligemal constatiren können, dass auch die bestgeschulten Philologen sehr selten auch nur eine einzige Biographie Plutarchs in der Hand, von Polybius aber kaum eine Ahnung hatten. In Bezug auf die lateinische Litteratur wird man finden, dass die Bekanntschaft mit Cicero heute meist sehr dürftig, dass wenige Candidaten die Aeneide durchgelesen haben und dass selbst die Lectüre des Tacitus meist sehr lückenhaft und vollends ganz ohne stoffliches Interesse vorhanden ist.

Aber diese Thatsachen heben wir aus langjährigen Erfahrungen nicht etwa deshalb heraus, um an der jetzigen Methode des philologischen Betriebes eine von unserer Seite höchst unbescheidene Kritik zu üben, sondern lediglich um zu zeigen, dass bei unseren jungen Philologen, um gute Lehrer sein zu können, nicht selten mehr factische und zuverlässige Kenntnisse in ihrem eigensten Fach zu wünschen wären und dass es auch hier nicht an der beliebten Pädagogik, sondern an dem reellen gemeinen Können und Wissen mangelt. Wer sich nun nicht entblöden würde die Verallgemeinerung des Examens auf Dinge auszudehnen, die wie etwa das Studium der neuern Geschichte und Geographie in gar keinem inneren Zusammenhange mit demjenigen der Philologie stehen, der begeht einen Diebstahl an jener Zeit, die der künftige Lehrer auf das dringendste zur Vorbereitung für seinen eigentlichen Beruf bedarf.

Wir glauben an diesen Beispielen genugsam gezeigt zu haben, dass ein ernstes wissenschaftliches Lehrerexamen Ausdehnung der Prüfung auf einen grösseren Kreis verschiedener Wissenschaften in keiner Weise zulässt; in Deutschland würde man sehr gut daran thun die viel zu grossen Gruppen zu restringiren. Was dagegen die österreichischen Prüfungsnormen betrifft, so wäre dem Gesetze vom Jahre 1849 in vielen Punkten der Vorzug vor den Bestimmungen des Jahres 1856 zu geben. Eine gute Anordnung der für die wissenschaftliche Prüfung zu wählenden Fachgruppen enthält die für die thüringischen Länder im Jahre 1874 erschienene

Verordnung über die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamtes. In derselben werden 12 Fachgruppen unterschieden; wenn es aber dann heisst, dass die Meldung in jedem Falle für mindestens drei jener Fächer geschehen müsse, so kann auch hier nicht mehr behauptet werden, dass von einer wahrhaften und reellen Fachvorbereitung die Rede sein könnte. Die Candidaten werden im besten Falle in einer jener 12 Gruppen wirkliche Studien gemacht haben und erhalten die Lehrbefähigung aus zwei andern Gruppen dazu, weil sich die Examinatoren der letzteren denken: warum sollen wir einem wohlunterrichteten jungen Philologen, Historiker oder Mathematiker, wegen des Eigensinnes und der Verkehrtheit einer gesetzlichen Bestimmung die Lehrberechtigung entziehen.[20]) Das Resultat ist, dass der praktische Lehrer den Unterricht in Gegenständen ertheilt, von denen er keine genügende Kenntnis besitzt.

Aus dieser ganzen Art und Weise der Prüfungen entspringen die unzähligen Anekdoten, welche man in allen deutschen Ländern, wo es examinirende Professoren gibt, in immer neuer lustiger Springfluth hören kann. Wenn in den letzten Jahren die Missbräuche des Doctorexamens zu sehr erheblichen Klagen und Kämpfen Anlass gegeben haben, so scheint in dem praktisch wichtigeren Prüfungswesen des höheren Schulamtes nicht weniger Bedenkliches und Beschwerliches vorzukommen. Wir vermögen unsererseits nur von den österreichischen Verhältnissen auf Grund statistisch sicher gestellter Erfahrungen zu reden.

V.

In den Anforderungen, welche die einzelnen Prüfungscommissionen der diesseitigen Reichshälfte stellen, scheint ein sehr erheblicher Unterschied zu walten. Bei der Wiener Prüfungscommission schwankte die Ziffer der Approbationen seit 1871 stetig zwischen 81—85, nur im Jahre 1876/1877 kamen 95 vor. Diesen Erfolgen stehen Anmeldungen gegenüber in der Höhe zwischen 157 und 220. Da die freiwilligen Rücktritte der Candidaten für die Strenge des Examens ebenso oder noch bezeichnender sind, wie die Reprobationen, so lässt sich die Vergleichung mit den andern Prüfungscommissionen, von denen die Anmeldungen uns nicht bekannt sind, leider nicht ganz genau durchführen. Doch mag man folgende Ziffern beachten. Prag hatte im Jahre 1874 bis 1875 und in den folgenden Jahren folgende Approbationen nachgewiesen: 61, 72, 79, 100. Innsbruck: 26, 38, 46, 43. Graz: 27, 27, 35, 45. Lemberg: 9, 6, 10, 11. Vergleichen wir die Zahl der ordentlichen Zuhörer der philosophischen Facultäten an diesen Orten, so findet man im Jahre 1876—1877 Wien mit 718, Prag mit 468, Graz mit 128, Innsbruck mit 133, Lemberg mit 83 beziffert. Bedenkt man nun, dass die Gesammtzahl der Zuhörer sich gewöhnlich auf 4 Jahrgänge vertheilt, so kann man sagen, dass Innsbruck und Graz mehr Candidaten für das Gymnasiallehramt befähigen, als die philosophische Facultät dieser Universitäten überhaupt Zuhörer zählt. In Prag stellt sich das Verhältnis noch dadurch besonders interessant dar, dass die enorme Leistungsfähigkeit der dortigen Prüfungscommission auf jene Section fällt, welche die Lehrbefähigungen mit tschechischer Unterrichtssprache ertheilt. Denn während die tschechische Commission nicht weniger als 182, hat die deutsche Commission in den oben angegebenen vier Jahren nur 130 Approbationen ertheilt. Dass die Anzahl der uns bekannt gewordenen Reprobationen in Innsbruck und Graz in denselben Jahren durchschnittlich nur etwa 8—10, in Prag nur etwa 18 betrug, wollen wir hier nicht besonders betonen, weil schon früher bemerkt wurde, dass nach der Natur der Lehramtsprüfung das Verhältnis der Anmeldungen zu den Appro-

bationen die entscheidende Basis für die Beurtheilung des Examens bildet.[21])

Wir glaubten aber diese Darlegung dem Leser schuldig zu sein, um ihm ein selbständiges Urtheil darüber zu ermöglichen, ob eine grössere Anspannung in der Fachbildung der Candidaten möglich sei oder nicht. Denn wenn in Innsbruck im verflossenen Jahre 21 und in Wien 24 Philologen die Lehrbefähigung erhielten, so ist freilich klar, dass an ihre Ausbildung sehr verschiedene Forderungen gestellt werden können. Wir gestehen aber offen, dass wir die bei der Wiener Prüfungscommission festgestellten Thatsachen für bessere und reellere Grundlagen halten, um zu bestimmen, was geleistet werden muss, wenn ein im Allgemeinen zuverlässiger und wissenschaftlich tüchtiger Lehrerstand gewonnen werden soll. Denn das dürfte wenigstens gelungen sein, zu zeigen, dass die Fehler im Lehramt, die Uebergriffe und Ueberbürdungen in einzelnen Fällen nur dort eintreten, wo Lehrer wirken, welche ihres Gegenstandes nicht vollkommen mächtig sind, den Stoff, welchen sie mitzutheilen haben, nicht mit voller Sicherheit beherrschen, und dass in Folge dessen eine schülerhafte Abhängigkeit von den Lehrbüchern entsteht und der Unterricht eine mechanische und freudelose Richtung einschlägt. Die Aufgaben und Pflichten, welche sich aus dieser Betrachtung für die Prüfungscommissionen ergeben, sind einleuchtend, allerdings aber können alle Anstrengungen in dieser Beziehung wenig helfen, wenn die Unterrichtsverwaltung nicht in ihrer Gesammtheit von der hohen Wichtigkeit und dem Ernste der durch die Prüfungscommissionen gefällten Urtheile überzeugt ist.

Der heutige Stand des Lehrermateriales in Oesterreich ist noch immer nicht in der Weise consolidirt, dass man von den Wirkungen strenger Fachprüfungen sprechen könnte. Seit dreissig Jahren hat sich die Regierung mit der Anstellung von ungezählten ungeprüften Supplenten an den Mittelschulen behelfen müssen, kaum dass es einmal so weit gekommen war, eine durchgängige Besetzung mit festangestellten Lehrern herbeiführen zu können; so wurden durch plötzliche Errichtung einer übermässigen Zahl von Gymnasien und Realschulen alle Erfolge der durch ein strenges Examen erprobten Lehrer wieder in Frage gestellt. Noch im

Jahre 1878 ergab sich nach einer ohngefähren, nach den Programmen der Gymnasien und Realschulen vorgenommenen Zählung in Böhmen, Mähren, Oberösterreich, Tirol, Vorarlberg, Steiermark, Kärnten, Krain ein Supplentenstand von mindestens 126 Köpfen.[22]) In Niederösterreich vermochten wir das Verhältnis der angestellten Lehrer zu den Supplenten bestimmter zu erkennen, es betrug, von den geistlichen Stiftsgymnasien abgesehen, nicht weniger als 89 gegen 288. Unter diesen Supplenturen kamen in Niederösterreich, also gewissermassen unter den Augen des Ministeriums, noch Fälle vor, dass beim Examen gefallene Candidaten Lehrstellen inne hatten und dass Naturhistoriker zum Unterrichte in der Geschichte verwendet worden sind. Der Unterricht in der deutschen Sprache und in der philosophischen Propädeutik fand sich zum grössten Theil in den Händen von solchen Lehrern, welche, wenn auch für ein bestimmtes Fach geprüft und angestellt, doch für diese Gegenstände keine ausdrückliche Lehrbefähigung nachweisen konnten.[23])

Was sich aus diesem Sachverhalte ergibt, ist die Thatsache, dass das Fachlehrersystem bis jetzt in keiner Weise vollständig durchgeführt wurde und dass man daher kaum davon reden kann, in welchem Masse es sich bewährt habe. In Deutschland scheiterte die kräftige Wirksamkeit eines ausgebildeten und wahrhaften Fachlehrersystems an den durchaus unmodernen Prüfungsreglements, in Oesterreich, wo das Prüfungsgesetz zwar der Fachbildung und Vorbereitung im grossen Ganzen mehr Vorschub leistet, ist die Wirkung desselben durch eine laxe Ausführung der Verwaltung paralysirt worden. So muss man sich in der That wundern, dass bei den Klagen über das höhere Schulwesen, alle möglichen und unmöglichen pädagogischen Erörterungen in's Treffen geführt und die abenteuerlichsten Projecte gemacht worden sind, nur eines aber von keiner Seite in Betracht kam, dass es nämlich an einer redlichen, allgemeinen, strammen Durchführung des Fachlehrersystems an den Mittelschulen eigentlich noch überall mangelt. Während der Honig der tiefsinnigsten psychologischen und pädagogischen Erörterungen von den Lippen träufelt, scheint die allereinfachste Maxime von der Welt den Schulverwaltungen durchaus nicht völlig geläufig zu sein: dass Niemand Unterricht in

einem Fache geben sollte, in welchem er selbst nichts oder nahezu nichts versteht. Wenigstens für den gewöhnlichen von der officiellen Pädagogik unbeeinflussten Verstand scheint sich die Quintessenz aller Regierungskunst im Unterrichtswesen einfach, leichtfasslich und gemeinverständlich ausdrücken zu lassen: Es sollte jeder nur lehren, was er selber weiss und kann.

Nur sorgfältig auf der Universität gepflegte Fachstudien sichern aber vor Misgriffen des Unterrichts. Dabei darf man sich immerhin an die einfache Wahrheit erinnern, dass der wirklich gebildete Mensch sein Studium nicht mit den Universitätsprüfungen abschliesst. Der von Lasker einmal so trefflich beleuchtete Grundsatz, dass das eigentliche Lernen des tüchtigen Mannes da anfängt, wo es bei dem Unbedeutenden aufhört, sollte beim Unterrichtswesen in erster Linie in Rechnung gezogen werden.[24]) Es gibt viele Lehrer, welche sich in späteren Jahren mit Neigung einem Fache zuwenden, das nicht nothwendig im Kreise ihrer Lehrbefähigung liegt. Wird man bei einem wissenschaftlich erprobten Manne nicht besser von der Ansicht ausgehen, dass das, was er auch ohne Specialexamen in späterer Zeit in die Hand genommen, gewiss besser und redlicher gethan sein wird, als das, wozu er in seiner Universitätszeit bei einer Fülle verschiedenartiger Studien gezwungen wurde, um ein Scheinexamen darüber abzulegen? Auch sollte bei dem grossen Bedarf von Lehrern aus der classischen Philologie darauf Bedacht genommen werden, dass Jemand im Unterrichte der untersten Classen eine besondere Befähigung besitzen könne, ohne genöthigt zu sein, die Wissenschaft der Philologie in ihrem ganzen Umfange zu beherrschen. Aber Prüfungen in dieser Richtung dürften nicht als eine Abschlagszahlung gegenüber dem grösseren Pensum angesehen sein, welches dem Candidaten als Damoklesschwert nachher noch droht, sondern müssten ihre besondere Vorbereitung nöthig machen, eine besondere Qualification verlangen. Es wäre dabei auf eine ganz vorzügliche Festigkeit und Sicherheit des Candidaten in der Grammatik zu achten. Tüchtige und ehrenwerthe Leistungen in dieser Beziehung müssten als durchaus genügend für den elementaren Unterricht in den philologischen Fächern betrachtet werden können. Es ist nicht abzusehen, warum sich die Verwaltung

manche für den sprachlichen Elementarunterricht ganz geschaffene Kräfte entgehen lässt, oder dieselben zu einer Thätigkeit nöthigt, zu welcher die ursprüngliche Anlage fehlte.

Kehren wir dagegen zur Betrachtung jener Lehramtsprüfungen zurück, welche sich auf den ganzen Umfang einer Wissenschaft beziehen, so tritt die Forderung einer allgemeinen Vertiefung unerbittlich an den Candidaten heran. Und hier ist der Punkt, wo die Frage der allgemeinen Bildung einsetzt, über welche wir noch einiges zu bemerken haben. Man sucht noch immer die Quellen der allgemeinen Bildung des wissenschaftlichen Mannes in einem gewissen Betriebe der Philosophie. An diese Disciplin heftet sich aus alten Zeiten der Glaube einer geistigen Vervollkommnung so sehr, dass man die oberflächlichste, beiläufigste und gelegentlichste Beschäftigung mit derselben von ausserordentlicher Wirksamkeit hält. Allein mit einem Studium solcher Art ist nirgends und am wenigsten in der Philosophie etwas gethan. Noch weniger aber wird das wissenschaftliche Fachstudium durch dieses ganz zusammenhanglose halbe Aufnehmen einiger philosophischer Disciplinen befruchtet. Die einzelnen Wissenschaften unserer Zeit wurzeln nicht wie ehedem in der Philosophie, und es sind meist elende Krücken, auf denen man des Anstands wegen beim Examen von der Fachwissenschaft zur Philosophie hinüber schreitet. Die Philosophie hat ihren wissenschaftlichen Charakter heute selbst in durchaus fachmännischer Weise entwickelt und daher erfüllt der Candidat meist nur ungenügend, ja oft beschämend die Forderungen, welche an seine sogenannte allgemeine Bildung gestellt werden.

Wollte man der Prüfung nach den allgemeineren Grundlagen des Fachwissens eine wirkliche Bedeutung geben, so könnte sich dieselbe, wie wir gesehen haben, überall nur in ernsterer Besprechung über die dem Fache nächstliegenden Disciplinen bewegen. Wie weit der Philologe eine genaue Kenntnis der antiquarischen Wissenschaften besitze, in welcher Ausdehnung sich seine Belesenheit auch über solche alte und neue Schriftsteller erstreckt, die nicht unmittelbar für den Schulgebrauch dienen u. s. w., dies werden die wahren Kriterien der allgemeinen Bildung des Philologen sein, wobei wir es im Einzelnen ganz unbesprochen

lassen, ob und in wie weit ohne Kenntnis allgemeinerer Gesetze der Sprachwissenschaft auf die Länge auszukommen sein wird.[25])

Was den Historiker betrifft, so liegen die Quellen seiner allgemeinen Bildung vielleicht den philosophischen Disciplinen am nächsten, aber noch viel wichtiger ist es für ihn, sich über andere Gebiete orientirt zu zeigen. Umfassende Litteraturkenntnis der modernen Völker, Bekanntschaft mit der Kunstentwickelung, Verfassungslehre und Rechtsgeschichte werden für die Beurtheilung seiner allgemeinen Bildung massgebend sein. Ausserdem verlangt das Studium der Geographie Kenntnis neuerer wie älterer Reisen und Entdeckungen und kann ohne einige Beachtung der Naturwissenschaften nicht wol gedeihen. Der Germanist muss die Wurzeln seiner allgemeinen Bildung in den classischen Studien, wie in den Beziehungen der deutschen zu der englischen, französischen und italienischen Litteratur aufsuchen. Hier liegen die starken Seiten seiner Verallgemeinerung. Sehr verfehlt scheint dagegen die Auflage der meisten Prüfungsgesetze, dass der Germanist für den eigentlichen praktischen Unterricht in dem Lateinischen und Griechischen just im Untergymnasium befähigt sein solle, während seine Wissenschaft ihn nur wenig geeignet macht, sich in jenen elementaren Sprachgebieten recht zu befestigen, auf die es bei dem classischen Sprachunterricht im Untergymnasium ankommt.

Wir wollen uns nicht erlauben, die Forderungen allgemeiner Bildung für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer des Nähern zu charakterisiren. Aber wir sind überzeugt, dass auch hier die wissenschaftlichen Verwandtschaftsverhältnisse nicht in dem Masse zur Philosophie und Pädagogik hinleiten, wie man dies in Zeiten, die längst vergangen sind, voraussetzte. Die Gruppenbildung der heutigen Wissenschaften im Hinblicke auf die Bedürfnisse der allgemeinen Bildung sind jedenfalls sehr mannigfaltige und müssten aus einer genauen Kenntnis der wissenschaftlichen Disciplinen heute gänzlich neu gestaltet werden. Was die allermeisten Prüfungsgesetze in Bezug auf allgemeine Bildung enthalten, ist völlig antiquirt, unhaltbar und in der Praxis der Prüfungscommissionen zu nichtssagenden Schemen herabgesunken.

Dagegen wird man schwerlich der Meinung sein können, dass es dem Gesammtergebnisse der Mittelschulbildung entspräche, wenn man die Philosophie und die mit dieser untrennbar verbundene Pädagogik in dem fleissigen und ernsten Studienbetriebe der Schulamtscandidaten schädigen wollte. Insbesondere das Gedeihen der Gymnasien wird wesentlich davon abhängen, dass es immer eine ausreichende Anzahl von Lehrern gebe, welche mit den philosophischen Disciplinen ernstlich, einlässlich und genau vertraut sind. Man müsste, um dieses sehr wünschenswerthe Ziel zu erreichen, das Studium der Philosophie, welches auch das Studium der Pädagogik bedeutet, auf alle Weise fördern, sei es, dass man den Lehrern propädeutischer Gegenstände an den Gymnasien gewisse Erleichterungen in der Prüfung aus Geschichte oder Mathematik gewährt, sei es, dass man die Lehrbefähigung aus Philosophie für besonders empfehlend für die Erlangung höherer Schulämter erklärt. Unter allen Umständen wird man dafür sorgen müssen, dass die philosophisch-pädagogischen Wissenschaften in den Mittelschulen eine reelle Vertretung finden. Letzteres wird aber auch nur dann möglich sein, wenn die Studien in dieser Richtung eine viel ernstere Gestalt annehmen, als bei Lehramtscandidaten jetzt der Fall ist, und die Examinations-Commissionen werden bei diesem Fache ganz besonders dem Grundsatz huldigen müssen: Lieber gar keines als halbes Wissen, lieber keine als eine geschenkte und schlecht erworbene Lehrberechtigung. In der Form eines Vehikels der allgemeinen Bildung sollte dagegen die Philosophie endlich ganz aufhören, Ansprüche an den Candidaten zu machen, der die Zeit gewöhnlich kaum gewinnt, um sein Fach auf Grund einer breiteren Entwicklung allgemeiner Principien zu studiren.

So lange die Prüfungsgesetze nicht von der Ueberzeugung durchdrungen sind, dass nach der Natur der Dinge jede Wissenschaft ihre eigenen Grundlagen und Wurzeln allgemeiner Principien, allgemeiner Bildung nothwendig macht und voraussetzt, so lange bleibt alles Erproben dieser Dinge ein vages, schablonenhaftes, manchmal sogar unwürdiges und kindisches Unternehmen. Wir rufen alle jene zu Zeugen auf, welche den heutigen wie immer geformten sogenannten allgemeinen Bildungsprüfungen beiwohnen,

oder damit in schriftlicher oder mündlicher Erprobung zu thun haben, und wir sind überzeugt, der grösste Theil davon empfindet eine innerliche Abneigung gegen das Scheinwesen, welches hier mit vielem Zeitaufwand auftritt. Nur dann, wenn der Examinator überzeugt ist, dass die Beschäftigung mit allgemeineren Fächern dem Candidaten zum Zwecke seiner speciellen Wissenschaft wirklich von Nutzen war, wird er den Muth haben, Ernstliches und Begründetes auch bei der Prüfung zu verlangen. Der Fachverwandte wird an den Mann der Wissenschaft Forderungen stellen dürfen, und wird dieselben mit sittlichem Ernste zu vertreten im Stande sein, was sich dagegen sonst durch gewaltsame und äusserliche oder antiquirte Combinationen in das Examen drängt, beruht auf innerer Unwahrheit und schädigt nicht nur das reelle Wissen, sondern auch den sittlichen Glauben an die Macht und Bedeutung des Könnens.

VI.

Die höchste mögliche und zugleich die wahrhaft allgemeine Fachbildung nicht nur zu erproben ist die Aufgabe des Prüfungswesens, sondern auch was mehr ist, durch entsprechende Einrichtungen dahin zu wirken, dass eine solche Bildung erworben werde. Denn in dem letzteren Moment liegt der eigentliche Zweck des Examens. Solchen Kräften, welche ohne den Ehrgeiz streng wissenschaftlicher Productivität ein allzeit bereites und sicheres Wissen auf hinreichend breiter Grundlage erworben haben, wird man den Unterricht meistens ohne alle Gefahr und ohne weitschweifige pädagogische Experimente anvertrauen können. Dass man in Schulkreisen dem öfters vorkommenden Uebereifer junger Lehrer entgegentreten wird, ist ohnehin sicher und selbstverständlich, dass aber die beklagten Mängel des heutigen Mittelschulwesens auf einige Misgriffe in dieser Richtung zurückzuführen wären, dürfte schwerlich glaubhaft sein. Viel schlimmer ist es, wenn der Lehrer an den Mittelschulen weder in seinen jungen noch in seinen späten Jahren zu jener Sicherstellung, zu jenem Selbstvertrauen, zu jener Festigkeit gelangt, welche eine Folge

der Beherrschung des Stoffes ist. In dieser Beziehung hat ohnehin der Mittelschullehrer, der durch die Beschäftigung in verschiedenen Classen stets ein umfangreiches Gebiet zu durchmessen hat, eine nicht selten schwierigere Stellung, als der Lehrer an der Universität, welcher sich im Laufe einer langen Thätigkeit selbst die weitgehendste Specialisirung gestatten darf. Um so nothwendiger erscheint es aber, dass die Befähigung zum höheren Schulamt nur den tüchtigsten Jüngern der Wissenschaft eröffnet sei. Durch eine solche Praxis wird auch der Lehrerstand im Ganzen gehoben werden, an Ansehen und innerer Befriedigung gewinnen und jener pädagogischen Dressur entrathen können, welche den geistigen Schwung und die freie Kraft in diesen Berufsclassen nur zu sehr ertödtet.

Denn nicht nur, dass der junge Lehrer in unseren heutigen Staaten durch eine wahre Ueberschwemmung von papierenen Verordnungen, Gesetzen, Nachtragserläuterungen, Entscheidungen gleich von vornherein jedes Selbstvertrauen verliert, es tritt ihm auch der Geist der Behörden nur zu häufig in widersprechendster Form entgegen, und was ihn aus dem Mechanismus einer babylonisch aufgethürmten Schulaufsicht der modernen Verwaltung als einzig sicheres Regulativ anstarrt, ist nichts als eine ungeheure Zwangslage und das tödtende Bewusstsein, nichts sein zu sollen, als eine geführte, geschobene, gedrillte und willenlose Schulmaschine. Und bei diesem Organismus, welchen der mächtige Staat bis in die kleinsten Fasern des Schuldienstes hinein durchführt, desgleichen so lange es cultivirte Völker gab vor dem neunzehnten Jahrhundert nie vorhanden war, verlangt und bedarf man noch immer mehr Pädagogik, noch immer mehr didaktischen Regelwust, noch mehr Anleitung zu gymnasialer Lehrthätigkeit, noch mehr praktische Winke, ja auch noch ein praktisches pädagogisches Staatsexamen. Und dieses letztere wird schliesslich doch nur feststellen, ob der Candidat das gesammte Regelwerk mit dem Munde hinreichend zu bekennen und treu und dienstfertig der Schulbehörde gegenüber mit pädagogischen Floskeln zu vertheidigen vermag. Ob die Freude am Lehramte über allen diesen Qualen einer gepressten Schulamtsexistenz nicht völlig verloren gegangen,

würde aber die Prüfungscommission so wenig zu ersehen vermögen, als es Sache der Menschen ist, Herz und Nieren zu erforschen. Der vielgeprüfte Candidat würde auch nach seiner pädagogischen Erprobung in einer Stellung, die ihm vielleicht verleidet worden ist, mehr als eine Gelegenheit finden, durch bloss äusserliches Wohlverhalten dem Unterrichte zu schaden.

Es mag ja sein, dass viel gesündigt wird, und wenn auch nur der zehnte Theil der allerorten vorkommenden Beschwerden auf thatsächlichen Uebelständen beruht, so muss es wol auch trotz aller gewaltigen Schulaufsicht der Fall sein, aber man glaube nur nicht mit äussern Mitteln im Schulwesen allzuviel ausrichten zu können. Die Hauptsache wird immer der wissenschaftliche Geist und Sinn sein, welche die lehrende und die lernende Welt erfüllen. Je mehr davon im ganzen Staatsorganismus als lebendige Kraft sich von den oberen zu den unteren Kreisen des Unterrichtes und der Schule hin verbreitet, desto freier, selbständiger und innerlicher wird auch der Unterricht gedeihen. Was aber die Sache einer möglichst weiten und allgemeinen Fachbildung der Lehrer betrifft, welche wir hier zu verfechten unternommen haben, so sei es gestattet auf die eine Thatsache immer und immer zurückzukommen, dass ein nach allen Richtungen stramm durchgeführtes Fachlehrersystem in den Mittelschulen bis jetzt eigentlich noch nirgends existirt, und noch lange Zeit schon an finanziellen Schwierigkeiten scheitern wird. Die schwachen Anfänge, welche in dieser Beziehung das moderne Gymnasium vermöge seiner Ziele zu machen genöthigt war, sind kein Hindernis für die Bevölkerung gewesen, ihre Söhne in immer wachsenden Massen diesen Unterrichtsanstalten zuzuführen. Dieser Umstand spricht dafür, dass sich dieselben auch in der Zukunft nach der wissenschaftlichen Seite ihrer Aufgaben hin immer mehr entwickeln und erweitern werden.

Verstehen wir den Fortschritt der Wissenschaft recht, so wird die Abhilfe gegen das Uebermass des Stoffes auf jeder Stufe der Entwickelung von ihr selbst gefunden. Indem sie veraltete Methoden und Begriffe abstösst und sich zu reinerer und allgemeinerer Erkenntnis aufschwingt, sorgt sie schon selbst dafür,

dass das menschliche Fassungsvermögen nicht unregelmässig und übermässig belastet wird. Ein guter Unterricht wird überall nichts anderes zu thun haben, als das wahrhaft Wesentliche fortzupflanzen und sich des Beiwerks, der Nebensachen und der absterbenden Vorstellungen und Disciplinen früherer Zeiten zu entäussern. Um diese Uebergänge leicht und sachgemäss zu vollziehen, wird sich der wissenschaftlich tüchtigste Lehrerstand allzeit auch als der beste und brauchbarste in der Schule erweisen. In dieser Ueberzeugung sei der strengsten, ernstesten und allgemeinsten Fachbildung jetzt und immerdar das Wort geredet.

Anmerkungen und Zusätze.

[1]) Unter dem Titel Halbbildung und Gymnasialreform, ein Appell an die Unzufriedenen, findet sich in der deutschen Rundschau 1879, Heft 6, Seite 422 ff. ein Aufsatz von Carl Hillebrand, welcher neben den schönsten und trefflichsten Gedanken über das Gymnasialwesen doch eine Richtung verfolgt, die meiner Ansicht nach zu einem enormen Rückschlag gegen die classischen Studien führen müsste. Bei dieser Art der Vertheidigung des Unterrichtes der alten Sprachen hat man das Gefühl auf einem Ast zu sitzen, den man sich eben selbst absägt. Ich wünschte durchaus nicht von Hillebrand, S. 450, in diesem Sinne mit meinem Aufsatz 'über die bürgerliche und die naturwissenschaftliche Geschichte' unter den Gegnern du Bois Reymonds zu erscheinen. Nicht alles führt zur Halbbildung, was nicht im Leben fortdauernde Weiterbildung findet. Ein gebildeter Mann muss wissen, dass die Telegraphendrähte keine Glockenzüge sind. Ich wüsste nun gerne, wo sich nach absolvirten Gymnasien der gebildete Mann hinwenden sollte, um die Lehre von Elektricität und Magnetismus, wozu man doch ein wohl eingerichtetes Cabinet braucht — ganz abgesehen von dem wohlunterrichteten Lehrer — nachträglich zu studiren. Ebenso seltsam ist das, was Hillebrand gegen den deutschen Unterricht sagt, der wie ja Bonitz sachkundigst nachgewiesen hat, freilich gewöhnlich ein zu grosses Ausmass findet; in den österreichischen Gymnasien wird eine enorme Stundenverschwendung mit den 'Muttersprachen' getrieben. Aber es ist ein Irrthum, dass dieser Unterricht nichts nütze. Man muss nur sehen, wie die geschäftliche Welt zur Zeit der grossen Dichter geschrieben hat, man muss eine Zeitung von 1801 mit einer Zeitung von 1870 in dem kleinsten Orte vergleichen, um sich zu überzeugen, dass es doch eine blosse Redensart ist, wenn man sagt Goethe hat seinen Styl nicht von der Schule her. Freilich nicht, aber Tausende von anderen schreibenden Menschen. Damit sage ich aber selbstverständlich kein Wort über die Unterrichtsökonomie, ich würde dies, wenn ich etwas zu sagen hätte, einfach solchen Männern überlassen, wie Bonitz, von dem ich nun schon seit 30 Jahren weiss, dass eine vorurtheilslosere weniger pedantische Auffassung dieser Einzelnheiten der Schuleinrichtung kaum denkbar ist, als bei ihm, der mir — ich habe manches an seiner Seite beobachten können — besonders dadurch stets so bewundernswerth war, dass er bei grösster Festigkeit der Principien, gewisse Zweckmässigkeitsfragen des Unterrichts mit einer genialen Voraussetzungslosigkeit des Praktikers zu lösen

wusste, die gewöhnlich den Nagel ohne grosses pädagogisches Brimborium auf den Kopf traf. Doch möchte ich deshalb nicht behaupten, dass der nothwendige Rückzug der philologischen Disciplinen in Anstalten, welche nicht selten die entscheidendsten 10 Jahre des Lebens in Anspruch nehmen, sein Ende erreicht haben wird. Man täusche sich nicht darüber, die Welt hat sich wirklich verändert, wenn auch nicht so stark wie du Bois Reymond behauptet; aber es ist ein guter Gedanke von Laas, wenn er in seinem Schriftchen 'Gymnasium und Realschule' die Bemerkung macht, dass die ruhige Entwickelung des deutschen Schulwesens jedenfalls von der Weisheit und Kunst der Herren Philologen im 'Nachgeben' abhängen dürfte. Bei der Art und den pädagogischen Ansichten der Staatsmänner, welche heute die Welt gestalten — es bedarf wohl keiner Namen — werden sich die Alleinherrscher wohl auch in der Schule zum Nachgeben entschliessen müssen.

[2]) und [3]) Die folgenden Tabellen verdanke ich der Gefälligkeit des statistischen Bureaus und sage hiefür meinem hochverehrten alten Geschichtslehrer Herrn Sectionschef A. Ficker und dem Herrn Regierungsrath Schimmer meinen besten Dank. Zur Erläuterung des Percentsatzes der Abiturienten bemerke ich nur noch, dass man selbstverständlich die Resultate, welche die Gesammtschülerzahl vom Jahre 1872 ab erreicht, erst vom Ende dieses Jahres an successive berechnen kann, wo die damals in der obersten Classe befindlichen Gymnasiasten zum Examen traten. Voraussichtlich dürfte sich aber die Ziffer nicht eben vermindern und wir werden, wenn wir den Besuch der Gymnasien im Jahre 1878 mit 41.456 Schülern zur Basis einer Berechnung nehmen, in den nächsten Jahren ein Heer von 19.872 Abiturienten in die Fachstudien schicken, d. i. pro Jahr durchschnittlich 2484, um 422 mehr als 1878, um 1539 Abiturienten mehr, d. h. zweieinhalbmal soviel als 1851. Um die Höhe dieser Ziffer vollkommen zu würdigen, muss man sich aber, um bei Oesterreich zu bleiben, daran erinnern, dass schon in den ersten fünfziger Jahren, der Beweis geliefert worden ist, dass die damaligen Maturitätsprüfungen ein viel günstigeres Resultat des Abganges in die Fachstudien ergeben haben, als die früheren sogenannten philosophischen Obligatcurse. Bonitz hatte in seinen trefflichen statistischen Tafeln zur Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien schon 1852 und wiederholt in den folgenden Jahrgängen nachgewiesen, dass von den zwei letzten Classen des Gymnasiums 49% in die Fakultätsstudien eintreten, während von den Hörern der alten sogenannten Philosophie in Wien nur 40% zur Medizin, Theologie und Jurisprudenz gelangten. Nun waren aber die Resultate der Maturitätsprüfungen in jener Zeit 1851—1858 um 15—16% schlechter als sie seit 1860 zu sein pflegen. Es ist mithin der Abgang von den heutigen Gymnasien in die Fakultätsstudien mindestens um 25% grösser, als er in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts von der philosophischen Fakultät in die Fachstudien war. Wie lässt sich also davon sprechen, dass der Unterricht beschwerlicher, überbürdender geworden sei? — Das gerade Gegentheil ist wahr, man lügt unabsichtlich und unbewusst, aber man lügt.

Anzahl der Schüler an Gymnasien und Realgymnasien.

Im Jahre	Nieder-österreich	Ober-österreich	Salzburg	Steiermark	Kärnten	Krain	Küstenland	Tirol und Vorarlberg	Böhmen	Mähren	Schlesien	Galizien	Bukowina	Dalmatien	In den im Reichsrathe vertretenen Ländern
1851	2.194	560	303	939	300	513	566	2.045	5.669	1.961	790	4.349	448	538	21.175
1852	1.944	543	290	853	261	511	581	1.797	5.081	1.845	787	3.799	376	486	19.154
1853	1.965	525	264	859	237	475	524	1.696	4.943	1.787	707	3.638	387	449	18.456
1854	1.977	531	269	899	251	503	540	1.632	5.097	1.813	721	3.674	378	417	18.702
1855	2.069	533	288	912	271	535	551	1.583	5.168	1.971	672	3.803	440	397	19.193
1856	2.187	694	298	930	263	544	576	1.606	5.304	2.036	694	3.930	439	457	19.958
1857	2.316	693	348	972	271	613	542	1.794	5.535	2.142	790	4.014	455	517	21.002
1858	2.369	722	385	981	300	686	623	2.027	5.805	2.302	889	4.190	478	540	22.297
1859	2.528	782	398	1.065	317	800	697	2.159	6.095	2.472	994	4.585	509	541	23.942
1860	2.699	808	389	1.139	350	882	757	2.282	6.537	2.720	1.018	4.987	516	549	25.633
1861	2.748	861	383	1.222	394	912	830	2.237	6.929	2.928	998	5.328	683	586	27.039
1862	2.818	885	385	1.294	415	999	884	2.214	7.102	3.101	994	6.119	744	603	28.557
1863	2.956	887	382	1.320	413	1.015	918	2.103	7.509	3.129	1.075	5.932	810	552	29.001
1864	3.049	920	373	1.336	439	1.006	1.060	2.086	7.950	3.147	1.104	6.329	856	581	30.236
1865	3.398	923	376	1.303	442	957	1.071	2.043	8.413	3.378	1.150	6.523	836	582	31.395
1866	3.608	911	389	1.312	450	917	1.117	2.026	8.606	3.436	1.094	6.722	817	564	31.969
1867	3.741	874	375	1.320	478	874	1.077	1.969	8.409	3.200	1.082	6.933	779	565	31.676
1868	3.771	833	326	1.321	464	820	1.018	1.911	8.330	3.207	1.063	7.106	822	565	31.557
1869	3.907	732	294	1.325	429	790	972	1.691	7.971	3.252	1.041	7.375	848	617	31.244
1870	3.821	726	277	1.230	428	744	866	1.607	7.703	3.223	1.016	7.446	825	585	30.497
1871	3.837	662	265	1.186	414	663	803	1.552	7.628	3.685	974	7.603	795	564	30.631
1872	3.944	713	228	1.157	414	616	764	1.576	8.307	3.971	1.093	7.342	795	551	31.471
1873	4.116	695	204	1.145	401	583	740	1.384	7.760	4.155	1.077	6.982	832	623	30.697
1874	4.330	729	197	1.151	386	577	783	1.430	7.982	4.346	1.040	6.565	856	644	31.016
1875	4.520	743	213	1.152	381	576	806	1.494	8.796	4.348	1.015	6.748	893	660	32.345
1876	4.918	732	197	1.119	412	627	815	1.439	9.827	4.661	979	7.125	889	591	34.331
1877	5.422	836	183	1.188	463	657	870	1.573	10.942	5.365	1.043	7.666	931	622	37.761
1878	6.026	904	211	1.354	513	690	983	1.598	12.408	5.665	1.122	8.355	1.004	623	41.456

Anzahl der reif erklärten Schüler bei den Maturitätsprüfungen an Gymnasien.

Im Jahre	Nieder-österreich	Ober-österreich	Salzburg	Steiermark	Kärnten	Krain	Küstenland	Tirol und Vorarlberg	Böhmen	Mähren	Schlesien	Galizien	Bukowina	Dalmatien	In den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern
1851	115	51	17	70	13	17	20	146	282	74	29	71	15	25	945
1852	119	51	26	44	18	17	8	155	256	87	36	100	13	35	965
1853	110	47	21	54	10	15	12	128	217	75	43	118	9	24	883
1854	113	34	30	48	12	18	17	144	191	68	28	144	18	25	890
1855	105	36	21	27	16	21	15	116	202	98	39	158	20	17	891
1856	129	48	24	39	13	26	24	117	220	76	28	95	9	20	868
1857	132	37	17	39	9	24	31	117	241	82	31	158	21	29	968
1858	107	42	15	52	18	31	26	109	285	77	33	175	16	30	1.016
1859	122	52	23	52	20	26	26	124	264	80	46	161	19	25	1.040
1860	140	48	24	65	8	34	21	125	285	97	43	213	10	23	1.136
1861	150	44	17	96	15	37	39	102	318	97	50	275	31	26	1.297
1862	160	54	28	106	19	40	42	126	345	125	48	267	18	35	1.413
1863	204	50	25	85	30	57	36	133	391	141	69	260	19	28	1.528
1864	190	63	31	104	21	46	44	144	396	137	57	201	31	42	1.507
1865	166	63	23	107	37	55	61	156	513	164	81	263	30	27	1.746
1866	242	67	31	116	28	52	66	168	475	175	91	302	37	22	1.872
1867	215	59	33	146	37	68	52	142	554	148	77	352	44	16	1.943
1868	192	64	17	108	41	57	53	141	448	160	85	360	66	16	1.808
1869	199	45	21	130	33	64	67	130	448	199	77	463	65	28	1.969
1870	211	56	13	76	30	49	50	147	498	142	83	440	52	18	1.865
1871	175	58	21	97	29	41	44	125	497	184	72	448	58	36	1.885
1872	199	61	17	71	24	35	40	116	543	196	69	336	46	30	1.783
1873	173	50	20	72	11	27	46	103	495	221	66	335	40	33	1.692
1874	188	42	15	107	20	28	53	102	461	221	46	314	36	26	1.659
1875	214	49	16	91	19	29	52	119	437	201	41	358	63	28	1.717
1876	218	48	13	81	16	35	51	115	429	218	43	448	50	43	1.808
1877	232	43	18	92	16	33	38	126	477	228	33	451	50	40	1.877
1878	245	65	24	79	28	30	49	132	512	253	35	521	59	30	2.062

[4]) Hierbei befinde ich mich in voller Uebereinstimmung mit dem was ein so erfahrener Schulmann, wie mein verehrter Freund Herr Director Ptaschnik in seinem trefflichen Aufsatz: „Die Ueberbürdung der Schüler und der Organisationsentwurf". Oesterr. Gymn. Ztschft. 1877, S. 297 bemerkt hat. Er geht darin sogar noch etwas weiter, als ich meinerseits in Bezug auf die Details des Organisationsentwurfes anzunehmen wagen würde. Denn sehr schön weist Ptaschnik nach, dass eine Menge Erschwerungen und Unterrichtsüberbürdungen gar nicht dem ursprünglichen Stundenplan, sondern spätern Verschlechtbesserungen zufallen. Nach meiner Ansicht gehört es übrigens zu der viel zu weit gehenden Bevormundung aller unserer modernen Lehreinrichtungen, dass den Lehrercollegien an der Hand eines geschickten Directors nicht volle Freiheit gelassen ist, je nach Bedarf der Schüler, nach zufälliger Befähigung und hundert andern Umständen auf eigene Faust passende Aenderungen in dem jährlich festzustellenden Lehrplan vorzunehmen. Dass in Zara, in Wien und in Brody in jeder Classe des Gymnasiums in jedem Jahre, in jedem Monat, nicht nur in jeder Classe dieselben Stunden, sondern auch wo möglich derselbe Lehrstoff abgehandelt werden soll, ist ohnehin eine der grössten Thorheiten des 19. Jahrhunderts. Wer soll besser wissen, ob die Schüler einer Classe 3 oder 4 Stunden die Woche in einem Gegenstande nöthig haben als Director und Lehrer. Es kann sein, dass der eine Jahrgang recht gut mit 3 Stunden ausreicht und ein anderer für dasselbe Pensum 4 nöthig hätte. Heutzutage sieht man dergleichen in der bureaukratisirten Schulwelt als die reine Ketzerei an. Von einem verstorbenen Beamten erzählte man die Anekdote, sein grösstes Vergnügen habe darin bestanden, jede Stunde den Autor auf seinen Tisch zu legen, der eben in den sämmtlichen Gymnasien seines Sprengels gelesen wurde: In meinem Bezirke, soll er gesagt haben, wird jetzt Livius I. cap. 12 gelesen, und er las es selbst mit leuchtendem Beispiel in den vier Mauern seines Bureaus vor.

[5]) Als solches betrachte ich jene Art von pädagogischen Seminarien, welche mit unmittelbarem Schulunterricht verbunden sind: Versuchsstationen, die von mancher Seite mit besonderer Vorliebe angepriesen werden. Ich weiss recht gut, dass die Sache theilweise auf eine Idee Herbart's zurückgeht, vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 309 ff. Es liegt mir aber ganz ferne über diesen Gegenstand hier zu sprechen, der wie es scheint überhaupt und in Oesterreich jedenfalls keine augenblickliche praktische Bedeutung hat. Man muss abwarten, ob Regierungen und Familienväter genug sich finden werden, um solche Pläne auszuführen. Eines aber darf man vielleicht sagen: Diese pädagogische Drillung kann ihrer Natur nach doch keinen andern Zweck haben, als die Jugend vor den etwaigen Fehlern und Misgriffen der Anfänger im Schulfach sicher zu stellen. Nun muss man sich doch wundern, warum vom Staat nicht auch begehrt wird, er solle die Menschen vor allen Fehlern und Misgriffen der Aerzte sicher stellen, da es sich doch hier jedenfalls um viel bedeutendere Dinge handelt. Denn, dass einmal vielleicht ein zehnjähriger Junge eine Aufgabe bekommt, die besser für einen zwölfjährigen passte, oder dass ein Semester lang nicht genug Vocabeln gelernt worden sind, ist unangenehm, aber ein grosses Unglück scheint dabei nicht zu sein. Wenn ein junger Lehrer Fehler macht, die vielleicht aus Uebereifer entspringen, so wäre erst noch die Frage, ob die Erfahrungen, die er sich dadurch selbst sammelt, nicht viel mehr werth sind, als die Drillung, welche ihn

schon vom ersten Moment seiner Thätigkeit belästigt. In all diesen erziehlichen extremen Besorgnissen, die sich in unserm Schulwesen bis zur Ertödtung aller selbständigen Regungen und selbsteigener Schaffensfreude steigern, kann ich als Historiker nichts als Reste jener pädagogischen Sentimentalitäten und Humanitäts-Empfindeleien des vorigen Jahrhunderts erblicken, welche aus Rousseau'scher Revolutionsstimmung heraus von der deutschen Gründlichkeit zu pedantischen Systemen verdichtet worden sind.

[6]) Nicht genug anerkennenswerth ist in dieser Beziehung das, was Schrader in seinem neuesten Werke hierüber wiederholt, vgl.: Die Verfassung der höheren Schulen. S. 114. ff. Trotzdem sich aber solche, die von den Schulmännern als ihre Autoritäten citirt werden, über diese Dinge so bündig aussprechen, wird fortwährend gegen diese Erkenntnis gesündigt und ein Examinator, welcher in einer langen Reihe von Jahren die pädagogischen Themata den Candidaten an einer deutschen Universität zu stellen hatte, versicherte mir einmal, dass er fast alle Artikel der Schmid'schen Encyklopädie schon auswendig könne; denn dies ist ja doch die einzige Grundlage für diese pädagogischen Exercitien, nicht aber eine ernste Kenntnis philosophischer Fragen.

[7]) Vorwort zu Herbart's sämmtl. Werken Bd. X. mit Rücksicht auf Herbart's kurzen Aufsatz über die dunkle Seite der Pädagogik VII. S. 63 und die X. 519 folgenden Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Wollte man in Deutschland die übermässige Production in Pädagogik einigermassen eindämmen, so brauchte man nur von jedem Candidaten zu verlangen, dass er statt aller Encyklopädien diese 35 Briefe Herbarts wirklich gelesen und verstanden hätte, ich glaube, dass nachher weit weniger in pädagogischem Pathos gemacht würde.

[8]) Es liegt mir ferne den Wegweisern und Lehrbüchern dieser Art nahe zu treten, aber wenn zum Beispiel Schrader für Mathematik und Naturwissenschaften in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre Anleitungen für den Unterricht gibt und etwa die Behauptung aufstellt, dass die Botanik nach dem Linné'schen System gelehrt werden müsse, S. 537, so kann er mir es doch nicht übel nehmen, da er von der Sache eben so wenig versteht, wie ich, wenn ich sage, dass ich eine Bestimmung hierüber lieber von meinem Collegen X oder Y gemacht sehe, als von dem Pädagogen. Hiebei ist zu beachten, dass sich die Uebergriffe der Praktiker allerdings an der Schule selbst häufig rächen. Der junge und gerade der tüchtigste Lehrer ist von dem Neuen, das er in seiner Wissenschaft gewöhnlich vor dem Praktiker voraus hat, von der Universität her so erfüllt, dass er nicht selten nur aus äussern Gründen nachgibt und den ganzen Mittelschulunterricht als eine Last empfindet. Daher die weitverbreitete Unzufriedenheit unter dem Lehrerstand und die Uulust der ausgezeichnetsten jungen Gelehrten in der Mittelschule zu lehren, an welcher einstens ohne Unbehagen sich die bedeutendsten Geister freudig betheiligt haben. Hierin liegt die gefährlichste Demoralisation, dass sich mehr und mehr die Meinung verbreitet, in der Mittelschule hält's nur noch die geistige Schwachheit aus, die sich von den Pädagogen drillen lässt. Es ist nachgerade Pflicht diese Dinge beim rechten Namen zu nennen.

[9]) Werke X. 293. Einfach, wahr und annehmbar sind hier allerdings die ersten zwei ganz allgemeinen Beobachtungen §§. 239 und 240, was dann folgt, scheint mir von höchst bestreitbarer Art.

[10]) Schrader a. a. O. S. 118 ff. Wie vieles Vortreffliche hier auch gesagt ist, so scheinen mir doch die Folgerungen für ein nachträgliches praktisch-pädagogisches Staatsexamen ganz unstichhältig. Die im §. 7 von Schrader geschilderten Gefahren des wahren und wirklichen Fachlehrsystems beruhen auf keiner Erfahrung, sondern sind eben einfache Befürchtungen, weil ein wahres Fachlehrersystem in Preussen noch viel weniger besteht als in Oesterreich. Die Fehler, welche von Schrader gerügt werden, lassen sich alle viel besser aus dem Mangel an Fachkenntnis, als aus dem Mangel an Pädagogik erklären, und endlich ist zu fragen, wie sich denn Schrader den Unterricht eines jungen Lehrers in Mathematik besser denken kann, wenn dieser die ganze Zeit seiner ersten Lehrjahre damit beschäftigt sein soll in autodidaktischer Weise Aristoteles, Plato, und die Geschichte der Pädagogik u. s. w. u. s. w. zu studiren, von der Fortbildung in seinem Fache aber für ein Paar Jahre Abschied nehmen muss.

[11]) Vgl. v. Sybel. Die deutschen und die auswärtigen Universitäten: „Wird nun vollends das militärische Dienstjahr auch noch in die Studienzeit verlegt, so bleibt gar keine Möglichkeit mehr für die ernste Ausbildung des wissenschaftlichen Sinnes, also für die Lebensaufgabe der Universität. Nicht ein Fach, nicht ein Lebensberuf existirt, wo bei der heutigen Ausdehnung der Disciplinen zwei bis drei Jahre auch nur zu halbwegs leidlicher Vorbereitung für das Examen völlig ausreichen, ich rede hier (nicht?) von jener völlig mechanischen Vorbereitung, die der drastische Ausdruck der Commilitonen das Einpaucken nennt. Da das Examen aber einmal die Bedingung des künftigen Amtes ist, so richtet sich nothgedrungen der Fleiss auf dieses kümmerliche Verfahren; die eigene selbständige Forschung, die Uebung der wissenschaftlichen Methode, die philosophische und historische Begründung des Fachstudiums unterbleibt in zahlreichen Fällen.“ — Die Nothwendigkeit eines Quadrienniums wurde seither von vielen andern Seiten wiederholt betont, auch in dem neuesten Buche von Schrader.

[12]) Den Schulbehörden fällt zur Last, dass das Zeugnis der Lehrbefähigung nicht nach seinem ganzen Inhalt, sondern blos nach seinen Schlussformeln ins Auge gefasst wird, sonst würde die Vergleichung von Bewerbern um eine Stelle nicht grosse Schwierigkeiten machen. Wie wenig man aber überhaupt das Zeugnis der Prüfungscommissionen hochhält, beweisen die Fälle am meisten, wo man Anstellungen vornimmt mit dem Auftrage, in einer bestimmten Zeit diese oder jene Lehrbefähigung zu erwerben, so wie wenn dies für Jedermann eine selbstverständliche Möglichkeit wäre. Noch bedenklicher sind einige mir in letzter Zeit vorgekommene Fälle, wo die Schulbehörden im ausdrücklichen Widerspruch gegen das Prüfungsgesetz §. 18, 1 und §. 19, 1 Candidaten zum Probejahr zugelassen haben, welche ihr Examen noch gar nicht vollendet hatten.

[13]) Vor einiger Zeit waren in der Augsburger Allg. Ztg. einige Aufsätze über die Specialisirung der Wissenschaften zu lesen, die sehr beachtenswerth waren, aber auch noch nicht wie mir scheint den wunden Fleck deutlich genug bezeichneten. Denn wie die Sache steht, muss man sehr sorgfältig zwischen der

berechtigten und unberechtigten Specialisirung unterscheiden. Besser scheint mir, zu sagen, dass das Uebel in einer forcirten Gelehrtenproductivität ruhe. Eine auf eine wirkliche Fachgruppe beschränkte, aber desto gründlichere receptive Thätigkeit, wird der Studirende nun einmal heute nicht entbehren können.

[14]) §. 11 stellt zwar vier Gruppen auf, wenn man aber von drei und vier: Religion und Hebräisch und neuere Sprachen absieht, so sind alle Hauptgegenstände des Gymnasiums nur auf zwei Gruppen vertheilt; dabei muss man sich auch wundern, dass die Facultas in Religion mit dem Bischen Hebräisch der Gruppe sämmtlicher philologisch-historischer Fächer gleichsteht. Die Zeugnisgrade §. 21 sind aber der eigentlich wunde Punkt des preussischen Reglements, weil sie immer von der Voraussetzung ausgehen, dass Jemand, der in einem Fache nichts Ordentliches weiss, für die untern Classen befähigt ist, was der eigentliche Krebsschaden jedes Unterrichtes bleibt. Die Schulmänner berufen sich immer auf die nothwendige Verwendbarkeit der Lehrer — es ist aber durchaus zu leugnen, dass eine miserable Qualification Jemanden in irgend einer Richtung verwendbar machen kann.

[15]) Beim philologischen Unterricht hat das Gesetz vom Jahre 1849 die stricte Forderung der Lehrbefähigung in der Unterrichtssprache für das Untergymnasium, was schon das Gesetz vom Jahre 1856 als durchschnittlich unerfüllbar ansah und ermässigte. Wollte man in diesem Punkte zu den Bestimmungen von 1849 zurückkehren, so wäre dies das äusserste von Mehrbelastung, welche den Philologen zugemuthet werden könnte. In der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe wurde dagegen eine wesentliche Mehrbelastung der Naturhistoriker vorgeschrieben, welche sich schlecht bewährt hat.

[16]) Von den Philologen zu verlangen, dass sie in alter Geschichte den Unterricht ertheilen könnten, scheint auf den ersten Blick als etwas so Einfaches und Natürliches, dass die Schulmänner im Interesse der Verwendbarkeit der Lehrer immer wieder darauf zurückkommen. Die Sache steht aber nicht so, wie es scheint. Wer Geschichte namentlich in den untern Classen lehrt, muss nun einmal nach der Natur des Gegenstandes ein sicheres zum Theil gedächtnismässiges Wissen vollständig parat haben. Die Erfahrungen beweisen, dass dies bei den Philologen durchaus nicht der Fall ist. Die Wiener Prüfungscommission, welche wegen Nachsicht nicht verrufen ist, ist sehr häufig genöthigt bei der allgemeinen historischen Bildung der Candidaten in alter Geschichte nicht blos ein, sondern beide Augen zuzudrücken. Ich lasse als Beweis einen Protokollauszug einer Nebenprüfung aus alter Geschichte folgen, von dem ich Gebrauch machen darf, weil derselbe wörtlich dem Lehramtszeugnis einverleibt ist und also ein Bestandtheil eines öffentlichen Documentes wurde, in welches Jedermann Einsicht haben kann, ja Einsicht nehmen muss. Da heisst es in einem solchen Lehrbefähigungszeugnisse eines Philologen wörtlich: „Der Candidat zeigte auch bei der Wiederholung der Prüfung aus alter Geschichte (Nebenprüfung des Philologen) grosse Lücken und Unsicherheit, vorzüglich in der griechischen Geschichte, wo er selbst über die wichtigsten Persönlichkeiten und Ereignisse des peloponnesischen Krieges nur in nothdürftigster Weise und steter Nachhilfe Auskunft ertheilen konnte. Etwas sicherer zeigte er sich in den aus der römischen Geschichte betreffs der Scipionen und Gracchen vorgelegten

Fragen, doch waren auch hier seine Kenntnisse nur gerade den niedrigsten Anforderungen entsprechend." Man sieht, dass das Mass für die historischen Kenntnisse eines Philologen selbst bei der Wiener Prüfungscommission nicht eben zu hoch gehalten ist, und dass, wenn man schon darauf hin die Lehrbefähigung aus Philologie ertheilt, es doch ein wahres Verbrechen wäre einem solchen Philologen den Unterricht in der alten Geschichte anzuvertrauen. Ich hoffe, dass dieses Beispiel ein für allemale genügt, sonst stünden mir noch mehr öffentliche Documente dieser Art in guter Erinnerung.

[17]) Ueber die Prüfungsergebnisse der Wiener Gymnasial-Prüfungscommission mag folgende Tabelle belehrend sein, welche beweist, dass eine grössere Belastung mit entfernt liegenden Gegenständen zu einer geradezu unerlaubten Herabminderung der Forderungen in der Fachbildung führen müsste.

Candidaten	1871/2	1872/3	1873/4	1874/5	1875/6	1876/7	1877/8	Summe
Die Prüfung begannen	191	157	183	163	203	194	220	1311
Die Prüfung bestanden	81	85	81	82	82	95	83	589
In den Prüfungsstadien verbleiben....								722

Von den voranstehenden 722 Candidaten wurden am Ende des Jahres 1878 etwa 133 als vollständig zurückgetreten betrachtet. Von den noch in Vormerkung befindlichen waren:

a) Candidaten, welche Hausaufgaben erhielten, aber noch keine Elaborate geliefert hatten.

Vom Jahre	1871*)	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	Summe
Aus der philologischen Gruppe	3	11	12	19	25	22	59	33	184
Aus der historischen Gruppe .	2	8	10	8	10	13	18	17	86
Aus der mathematisch-physikalischen Gruppe	1	8	3	7	8	5	18	14	64
Aus der naturgeschichtlichen Gruppe	—	5	—	5	4	10	14	7	45
Hauptsumme....									379

*) Die Actenauszüge aus diesem Jahre sind jedoch nicht mehr vollständig, weil sie eine praktische Bedeutung unmittelbar nicht mehr in Anspruch nehmen können.

b) Candidaten, welche ihre Hausarbeiten geliefert haben, aber noch nicht zu den weiteren Prüfungsstadien erschienen sind.

Vom Jahre	1871*)	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	Summe
Aus der philologischen Gruppe	2	1	4	6	3	9	12	24	61
Aus der historischen Gruppe .	2	—	3	3	6	12	18	15	57
Aus der mathematisch-physikalischen Gruppe	—	2	5	2	6	6	16	15	52
Aus der naturwissenschaftlichen Gruppe	1	1	1	1	5	5	16	10	40
								Hauptsumme.....	210

[18]) Obwol es mir ferne liegt auf alle in den letzten Jahren in dieser Richtung gemachten Anwürfe zurückzukommen, so glaube ich gegenüber einer in mancher Richtung gewiss sehr gut gemeinten Schrift des Herrn Landesschulinspectors Dr. Wretschko, doch bemerken zu sollen, dass die dort S. 24 und 25 aufgestellten Gruppen wirklichen Erfahrungen in diesen Dingen durchaus widersprechen. Dabei kann man jedoch nicht genug dankbar für eine Anzahl von Bemerkungen des Herrn Verfassers sein, die gewiss sehr zu beherzigen wären, wie z. B. S. 15, wo gezeigt wird, dass alle Vorbereitung für Mittelschulen an den Universitäten gewonnen werden sollte u. a. m. Den 'Grundsätzen der gesunden Pädagogik' (S. 24), welche der Herr Verfasser verbreitet wissen will, stimme ich nach meinen oben gegebenen Ausführungen allerdings in keiner Weise bei, amusirt hat es mich aber, dass in den letzten Jahren in der fruchtbaren pädagogischen Litteratur, die ich selbstverständlich nicht verfolge, wie ich aus Herrn Wretschko's Mittheilung S. 40 ersehe, aber auch schon der Gedanke einer pädagogischen Hochschule ventilirt worden ist. Nun in der That, eine kürzere Kritik des gedoppelten Schwindels unserer Zeit des pädagogischen einerseits und des Hochschulenschwindels andererseits wäre nicht zu leisten, als indem man die zwei Worte schön und bündig zusammensetzt: 'pädagogische Hochschule'. Das heisst wirklich den Nagel auf den Kopf getroffen.

[19]) Um die Zeit zu beurtheilen, welche die Candidaten auf ihre Hausarbeiten verwenden, mag folgende Tabelle lehrreich sein. Von den in der Note 17 erwähnten 210 Lehramtscandidaten, welche bis Ende 1878 ihre Hausarbeiten abgeliefert haben, bedurften einen Zeitraum von Monaten bis zu

---

*) Siehe die Anmerkung (*) auf der vorhergehenden Seite.

	6	12	18	24	und mehr	Summe
Philologen	10	24	18	6	3	61
Historiker.....	8	22	10	9	8	57
Mathematiker.....	13	25	8	3	3	52
Naturhistoriker	7	23	6	4	0	40
					Hauptsumme....	210

Es zeigt sich, dass sämmtliche Candidaten in der grössten Mehrzahl bis zu einem Jahre und darüber mit den Hausarbeiten beschäftigt waren. Bedenkt man, dass während dieser ganzen Zeit eine geregelte allgemeine Vorbereitung des Candidaten suspendirt zu sein pflegt, dass er sich auf einem ganz kleinen Kreise seines Gebietes bewegen muss, um seine wissenschaftliche Fähigkeit und Methode zu erweisen, so ist es klar, dass die Forderungen einer allgemeineren Belesenheit, einer gründlichen Uebersicht in seinem Fache schwer erfüllbar sind. Für seinen Beruf wird der Candidat daher durch dieses Uebermass von schriftlicher Erprobung mehr geschädigt als gefördert, womit aber — und ich hoffe wol nicht misverstanden zu werden — gewiss nicht gesagt sein will, dass auf die wissenschaftliche schriftliche Arbeit nicht etwa das allergrösste Gewicht gelegt werden soll.

[20]) Die herzogl. sächsische Verordnung über die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamtes zeichnet sich vor anderen Reglements auch dadurch aus, dass sie eine Clausurprüfung verlangt, eine Art der Erprobung, die bei richtiger Beurtheilung der Sache sehr gute Ergebnisse liefert und gewiss nicht leicht irgendwo vermisst werden wollte, wo diese Einrichtung einmal eingeführt ist. Die Abneigung gegen dieselbe rührt zuweilen daher, dass den Prüfungscommissären zugemuthet ist, die Aufsicht zu führen, es muss aber ein Verwaltungsbeamter ein für allemal mit diesem Geschäfte betraut sein.

Im Uebrigen verlangt die Jenaische Verordnung ausser der Philosophie und Pädagogik noch 3 Gegenstände und nimmt, weil dies verständigerweise von Niemand heutzutage gefordert werden kann — wenn es auch selbstverständlich Beispiele dafür gibt, wo Jemand dergleichen wirklich leisten wird — auf das preussische System der Gradunterschiede Rücksicht, wodurch alles ernste Prüfungswesen im Fundament verdorben wird. Denn die minderen Grade werden einfach vertheilt als Abschlagszahlungen oder in der Anhoffung, dass eine Ergänzungsprüfung besser gemacht werden wird, die dann aber nicht ordentlich oder erst dann geleistet wird, wenn der Candidat als Familienvater vor den Prüfungscommissionen erscheint und als Familienvater approbirt wird. In der Zwischenzeit war aber der mindere Grad des Zeugnisses gerade hinreichend um den Unterricht auf den unteren Stufen zu schädigen.

[21]) In der folgenden Tabelle wurde ein fünfjähriger Zeitraum in's Auge gefasst und die Vergleichung nur auf vier Universitäten bezogen, da die drei

andern cisleithanischen Universitäten doch unter sehr verschiedene Gesichtspunkte fallen und gerade mit Wien nicht viel Vergleichungspunkte gemein haben. Die Anmeldungen sind uns leider nur von Wien bekannt.

		Ordentliche Hörer der philosophischen Facultät		Candidaten der Gymnasialprüfung		Anmerkung
		Wintersemester	Sommersemester	Anmeldungen	Approbationen	
1873/4	Wien ...	703	673	183	81	
	Graz	189	183	—	32	
	Innsbruck	179	174	—	27	
	Prag	401	393	—	64	36 tschechisch, 28 deutsch
1874/5	Wien ...	780	677	163	82	
	Graz	215	188	—	27	
	Innsbruck	180	166	—	26	
	Prag	450	443	—	61	35 tschechisch, 26 deutsch
1875/6	Wien ...	803	687	203	82	
	Graz	191	163	—	27	
	Innsbruck	163	143	—	38	
	Prag	485	465	—	72	43 tschechisch, 29 deutsch
1876/7	Wien ...	920	718	194	95	
	Graz	145	128	—	35	
	Innsbruck	156	133	—	46	
	Prag	499	468	—	79	46 tschechisch, 33 deutsch
1877/8	Wien ...	807	676	220	83	
	Graz	136	105	—	45	
	Innsbruck	125	114	—	43	
	Prag	451	400	—	100	58 tschechisch, 42 deutsch

Aus den voranstehenden Daten ergibt sich wenigstens die eine Thatsache, dass die ordentlichen Zuhörer der philosophischen Facultät in Graz, Innsbruck und Prag stetig abgenommen und die Prüfungscandidaten stetig zugenommen haben. Da an Ausländer, welche sich zur Prüfung melden, hier kaum gedacht werden kann, so sorgen also die Wiener Studenten für die Beschäftigung der übrigen Prüfungscommissionen; ob es nun die schlechteren oder besseren, die fähigeren oder die unfähigeren sind, welche sich von Wien abgewendet und nach Graz oder Innsbruck zur Prüfung gemeldet haben, darüber können statistische Daten natürlich nur schwer beigebracht werden.

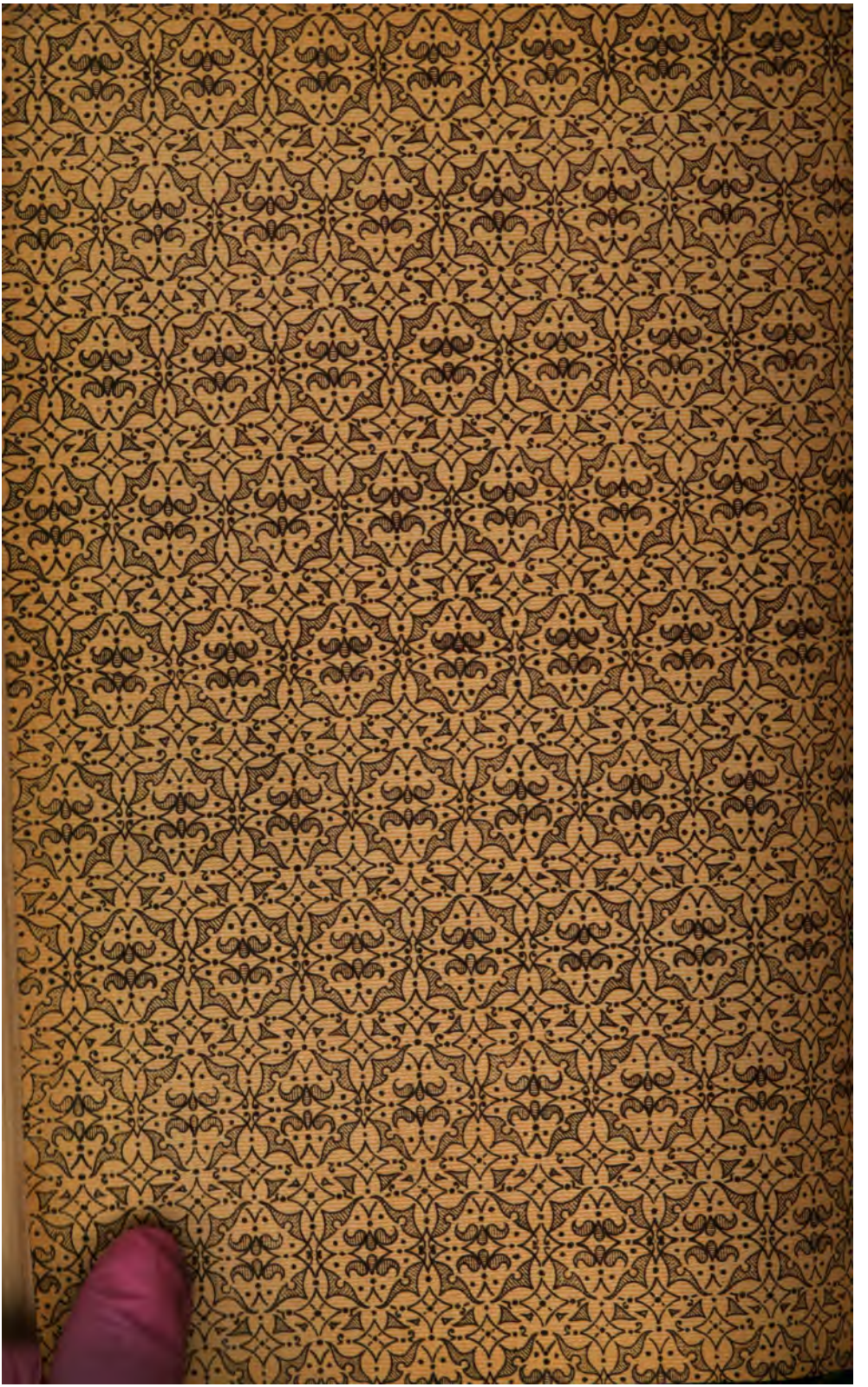
[22]) Die Angaben über die Supplenten können gar keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen. Vielmehr muss aus einer mir soeben bekannt gewordenen statistischen Arbeit des Herrn Regierungsrathes Schimmer über die Real-

schulen, in der Zeitschrift für das Realschulwesen IV. 4, der betrübende Schluss gestattet sein, dass die Zahl der Supplenten an Gymnasien eine viel grössere sein dürfte. Denn Schimmer weist an den Realschulen Cisleithaniens nicht weniger als 337 Assistenten und Supplenten gegenüber von 688 ordentlichen Lehrern nach. Diese Zahl vertheilt sich auf 78 Realschulen, was einen Einblick in einen wahrhaft erschrecklichen Zustand thun lässt. Nun muss man aber hinzunehmen, dass durchaus nicht alle Lehrer vollkommen approbirt sind; ein Zustand, der auch an den Gymnasien vorhanden ist und der obigen Zählung von 288 wirklichen Lehrern in Niederösterreich auch noch die Spitze abbricht. Im Uebrigen würde es mich sehr freuen, wenn ich von solchen, die bessere statistische Nachrichten über diese Dinge besitzen als ich, eines Besseren belehrt würde. Mit grösster Freude würde ich meinen Pessimismus sofort eingestehen. Doch möchte ich gleich zum Voraus auf etwas aufmerksam machen. Ich habe aus manchen Programmen ersehen können, dass nicht selten auch solche Supplenten und Lehrer als 'geprüft' aufgeführt werden, welche ihr Examen erst begonnen haben, oder welche vermöge ihrer Anstellung zu einem weiteren Examen verhalten worden sind, dasselbe aber noch nicht zurückgelegt haben. Da nun dergleichen Lehrer die Befähigung in jenen Gegenständen, die sie doch lehren und für welche sie anticipativ bestellt sind, eigentlich noch nicht haben, so müssten sie selbstverständlich unter den Ungeprüften figuriren. Dies bemerke ich nur zu dem Zwecke, dass, wenn etwa eine Statistik dieser Dinge verfasst werden wollte, man bitten müsste genau zu sein und auf den wirklichen Inhalt der Lehramtszeugnisse zu sehen, nicht aber sich mit einem vagen und allgemein gehaltenen 'Approbirt' zu begnügen.

[23]) Ich führe aus den vorjährigen Programmen einige Beispiele von Lehrthätigkeiten und Gruppirungen eigenthümlichster Art an: Naturgeschichte, Mathematik, Physik, Deutsch. — Latein, Deutsch, Mathematik. — Latein, Deutsch, Philosophie. — Naturgeschichte, Physik, Geographie. — Religion, Geographie, Mathematik, Naturgeschichte. — Von Supplenten: Deutsch, Geschichte, Geographie, Arithmetik. — Naturgeschichte, Geographie, Mathematik, Deutsch. — Latein, Deutsch, Slovenisch (ungepr). — Latein, Deutsch, Geographie, Geschichte (ungepr). — Mathematik, Physik, Geographie, Propaedeutik. — Latein, Deutsch, Böhmisch. — Geschichte, Geographie (für Naturgeschichte approbirt). — Physik, Geographie, Geschichte. — Mathematik, Physik, Naturgeschichte (approbirt für Stenographie). — Latein, Deutsch, Geographie, Arithmetik (gepr. für Philologie). — Latein, Deutsch, Geographie, Geschichte (approbirt für Untergymnasien im Latein und Griechisch) dergleichen mehrfach! — Griechisch, Geographie, Geschichte und Böhmisch (deutsches Gymnasium). — Latein, Griechisch, Deutsch, Geographie, Geschichte (aus Philologie für das Untergymnasium approbirt). — Latein, Deutsch, Geschichte, Griechisch. — Deutsch, Geographie, Mathematik. — Doch genug, mehr als genug. Man sieht, welche wunderbaren Combinationen die officielle Pädagogik zu Stande bringt. Und das alles im Jahre 1878. Das Ideal eines solchen Lehrers müsste eigentlich ein ungeprüfter Historiker sein, welcher zugleich Griechisch und Mathematik lehrt; ob sich nicht irgendwo ein solcher fände? es wäre eine Prämie werth. Indessen sind wir durchaus nicht zweifelhaft, dass die oben verschwiegenen Herren Professoren 'pädagogisch' gewiss vollkommen geschult sind.

[24]) Vgl. den Artikel: Deutsche Rundschau I. 204 ff. 398 ff. 'Ueber Anlagen und Erziehung'. Das treffliche Wort Laskers: 'Die Eintheilung des Menschenlebens in Jugend und Alter gibt für fast alle entscheidenden Einrichtungen die leitenden Grundzüge her und überschreitet weit das ihr gebührende Mass, aus ungenügender Beobachtung und irriger Erläuterung des Beobachteten', — ist vielleicht nirgends mehr am Platze als in Verhältnissen des Schulwesens und der Unterrichtsverwaltung.

[25]) Es liegt mir gewiss ganz ferne über den Zusammenhang der philologischen Wissenschaften hier ein unbescheidenes Wort sprechen zu wollen, und ich meine auch durchaus nicht etwas Entscheidendes über die Materien zu sagen, in denen der heutige Stand der Wissenschaft die Erprobung des Philologen fordert. Ich habe alle diese Momente der allgemeinen Bildung nur ganz allgemein und ohngefähr bezeichnen und die Richtungen angeben wollen, in welchen sich die Zukunft in diesen Dingen voraussichtlich bewegen wird. Denen gegenüber, welche der Sache ferner stehen, glaube ich aber allerdings ausdrücklich bemerken zu sollen, dass das Mass der allgemeinen Sprachwissenschaft, welches von dem Schulmanne heute zu verlangen ist, bereits seit lange ernstlich discutirt wird, wobei nicht nur die Grammatiken von Curtius, Lattmann und Müller u. s. w. in Betracht kommen, sondern auch die Stimme jener Männer, welche ernstlicher auf die sprachvergleichende Richtung in den Gymnasien, vor Allen auf den Universitäten dringen, worüber hier nur auf Delbrücks bekannten Aufsatz: das Sprachstudium auf den deutschen Universitäten, hingewiesen werden soll. Von Interesse ist auch, was jetzt Christian Belger in seinem Buche über Moriz Haupt S. 97 ff. von den Anschauungen des grossen Philologen in dieser Richtung beibringt.



CANCELLED
NOV 24 '64
355243
CANCELLED
FEB 11
1350638

Educ 1048.6
Reorganisation des Realschulwesens
Widener Library 005694270
3 2044 079 685 319